



CEADEL
Centro de Apoyo
al Desarrollo Local

CUADERNO Nº 51

AUTOEVALUACIÓN INSTITUCIONAL

Un camino para mejorar la gestión escolar y las políticas educativas

Dra. Olga Nirenberg¹
Buenos Aires, octubre 2016

¹ Socióloga argentina, Doctora en Ciencias Sociales Summa Cum Laude (UBA, 2005) y Diplomada en Salud Pública (UBA, 1976). Miembro fundadora y directiva del Centro de Apoyo al Desarrollo Local - CEADEL, desde 1986 (véase: www.ceadel.org.ar). En el marco de un convenio entre UNICEF Argentina y CEADEL, es coautora del método de autoevaluación escolar (IACE) y entre 2007 y 2014 coordinó los procesos de aplicación de ese método en escuelas públicas de nivel inicial, primario y secundario en siete provincias argentinas; actualmente co-coordina dicha iniciativa en tres provincias. Se desempeñó como consultora externa de otros programas de UNICEF Argentina, de la Fundación ARCOR y de la Organización Panamericana de la Salud, OPS/OMS Argentina. En la Secretaría de la Gestión Pública, Presidencia de la Nación Argentina, durante 2010 al 2011 diseñó e implementó un curso *online*, para funcionarios de dirección de distintas áreas del gobierno nacional, sobre monitoreo y evaluación de políticas, programas y proyectos. En el ámbito internacional, coordinó el equipo de evaluación del Plan de Acción de Salud Integral de adolescentes de la Organización Panamericana de la Salud (OPS - Washington, D.C.), fue consultora de la Organización Mundial de la Salud (OMS) para programas participativos de adolescencia y se desempeñó como evaluadora de programas de la Fundación W.K. Kellogg. Docente en maestrías y posgrados de universidades nacionales y privadas de Argentina; evaluadora de tesis y proyectos de extensión universitarios, de universidades argentinas y de otros países de América Latina. Publicó varios libros y artículos sobre temas de planificación y evaluación de intervenciones sociales.

INDICE DE CONTENIDOS

Contenidos	Páginas
AGRADECIMIENTOS	3
RESUMEN	3
AUTOEVALUACIÓN Y ESCUELAS INTELIGENTES	4
AUTOEVALUACIÓN EDUCATIVA EN ARGENTINA	9
El marco legal y político	9
La teoría del cambio en el IACE	10
Propósitos del método de autoevaluación	13
Enfoque de derechos y disminución de brechas	13
La calidad educativa como concepto multidimensional	14
Significado e implicancias de la autoevaluación	16
En qué consiste el método, su diseño	17
Descripción del método y de su proceso de aplicación	18
Conformación de grupos promotores en las escuelas	22
Los supervisores y el IACE	23
HITOS RELEVANTES	24
Concursos de planes, Sistematización y Encuentro interprovincial	24
Encuentro subregional sobre tendencias –globales y regionales– de evaluación de la calidad educativa y autoevaluación institucional	25
Estudio sobre sostenibilidad	25
Evaluación externa	26
Otros hitos, más académicos	26
ALGUNOS RESULTADOS ATRIBUIBLES AL IACE	27
Cobertura	27
Planes formulados: problemas priorizados y acciones superadoras planteadas	28
Logros de la implementación de los planes	30
La voz de los actores: testimonios sobre el IACE	33
LECCIONES APRENDIDAS Y DESAFÍOS PRÓXIMOS	35
ANEXO 1: Matriz síntesis evaluativa – IACE secundaria	40
ANEXO 2: Problemas priorizados y actividades desarrolladas en el marco de los planes de acción de las escuelas primarias que aplicaron el IACE	46
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	51

AGRADECIMIENTOS

Mi especial reconocimiento para la actual coordinadora del IACE, Claudia Castro, quien realizó importantes aportes al presente texto. Asimismo, a los actuales integrantes del equipo IACE – CEADEL: Andrés Peregalli, Verónica Minassian, Jorge Kancepolski, Adriana Sznajder, Federico Sedano Acosta y Andrés Climent; también a los varios otros profesionales que han sido parte del equipo IACE en diversos momentos y que, aunque ya no lo son, han dejado su huella.

Mis profundas gracias a las autoridades y principales interlocutores de UNICEF Argentina, que contribuyeron en forma entusiasta y relevante al desarrollo del método, así como a promover y facilitar sus aplicaciones en las provincias.

Por último, pero no menos importante, agradezco a los funcionarios y agentes educativos de las provincias en cuyas escuelas se aplicó el IACE, pues han contribuido a los ricos aprendizajes que se plasman en las sucesivas ediciones del método y en este artículo.

RESUMEN

¿Es posible influir positivamente en la política pública mediante procedimientos de autoevaluación sobre la gestión de los establecimientos que brindan servicios públicos? Bajo la premisa de que la autoevaluación promueve “organizaciones inteligentes” (que aprenden y se transforman a partir de la reflexión sobre su propia práctica) tal camino resulta estratégico y posible, aunque no excluyente.

Una finalidad de la evaluación es la mejora de la programación, de la gestión y de los resultados de las organizaciones e intervenciones. En este artículo se analiza cómo uno de los tipos de evaluación, la que realizan los propios protagonistas de las acciones, es útil a esos efectos para los establecimientos y para la formulación de las políticas educativas.

Se relatan en este artículo las experiencias de autoevaluación institucional en escuelas de los tres niveles educativos, método que UNICEF Argentina en convenio con el Centro de Apoyo al Desarrollo Local –CEADEL– diseñó e implementó desde el año 2007 en escuelas primarias, desde el año 2010 en secundarias y desde el año 2013 en escuelas del nivel inicial. Tales experiencias se realizaron en forma articulada con las autoridades educativas de los gobiernos provinciales y en coherencia con los objetivos de la Ley 26.206 de Educación Nacional relacionados con la evaluación. El método se reconoce con la sigla IACE (Instrumento de Autoevaluación de la Calidad Educativa).²

El IACE considera la autoevaluación como un complemento de las formas tradicionales de evaluación de la calidad educativa que se vienen realizando desde comienzos de este siglo en los países de América Latina y Caribe. La convicción es que esos operativos nacionales e internacionales para evaluar los sistemas educativos resultan necesarios, pero no suficientes para elevar los niveles de aprendizaje de los estudiantes y mejorar las capacidades de las escuelas para retenerlos (especialmente en el nivel secundario, donde las tasas de abandono son muy altas).

Por otro lado, la direccionalidad de esos operativos nacionales e internacionales de evaluación es la tradicional: desde arriba hacia abajo, tanto en su diseño e implementación como en las ulteriores decisiones y la formulación de políticas. En cambio, la autoevaluación desarrollada en el marco de la experiencia que acá se analiza se orienta desde abajo hacia arriba: se lleva a cabo en las escuelas, detecta los problemas y promueve acciones de superación desde la óptica de los docentes, los directivos, los estudiantes y sus familiares; la consolidación de los hallazgos para el

² Mayores precisiones para cada uno de los niveles educativos, pueden encontrarse en línea: <http://www.ceadel.org.ar/IACEunicef/>

conjunto de los establecimientos de una jurisdicción es lo que permite influir en la formulación de las políticas educativas respectivas.

AUTOEVALUACIÓN Y ESCUELAS INTELIGENTES

La principal crítica que se hace a la autoevaluación deriva del hecho de ser juez y parte. En tal sentido, los argumentos más frecuentes se refieren a que los valores, las creencias, los intereses y compromisos personales atentarían contra una apreciación imparcial, impersonal e independiente sobre la propia acción desarrollada.

Sin embargo, es dudoso que toda evaluación externa implique mayor garantía de “objetividad”, independencia e impersonalidad, pues hay que reconocer que los evaluadores externos³ traen, además de sus diferentes y valiosos saberes, orientaciones y preferencias ideológicas y teóricas propias, ciertos compromisos con quienes los contratan, lo cual puede empañar la supuesta “objetividad” de su labor.

Por tales motivos, lo aconsejable es combinar momentos de autoevaluación con otros de evaluación externa, donde esta última tome como insumos relevantes los hallazgos que brinda la primera. (Nirenberg, 2008).

Las ventajas de la autoevaluación se derivan, justamente, de que son los protagonistas de la acción quienes llevan a cabo reflexiones metódicas y sistemáticas, acerca de sus propios desempeños y logros, para así alcanzar aprendizajes que les permitan proponer mejoras viables y efectivas.

En el entendimiento de que toda evaluación constituye una instancia de aprendizaje y desde un punto de vista pedagógico, el método socrático es el más aconsejable, no sólo para la autoevaluación, sino para la evaluación en general. Se trata de la técnica conocida como *mayéutica*, que se basa en la idea de la existencia de una capacidad intrínseca de cada individuo, de que la verdad puede estar oculta en el interior de uno mismo; esa es la base de la pedagogía socrática. El método se remonta al siglo IV a.C. y consiste en formular las preguntas adecuadas acerca de algo (por ejemplo, una situación problemática) y luego debatir las respuestas por medio de fundamentos, evidencias y razonamientos. Se valoriza el debate como vía para dar respuesta a los interrogantes planteados y así construir nuevo conocimiento. La mayéutica supone que el conocimiento se encuentra latente de manera natural en las personas y que es necesario descubrirlo.⁴ Este proceso de descubrimiento del propio conocimiento se conoce como dialéctica⁵ y es de carácter inductivo. (Platón, 2003)

Una de las principales ventajas de la autoevaluación es que el desarrollo de la capacidad evaluativa en las organizaciones y sus planteles ayuda a instalar mejores modalidades de

³ En este artículo se da por sentada la orientación hacia la equidad de género y se usa el tradicional masculino genérico para no dificultar la lectura fluida y comprensiva. Esta decisión se funda, por un lado, en el hecho de que los lingüistas no se han puesto de acuerdo acerca del uso del “o/a” o de la “@” para denotar lo femenino/masculino y, por otro, en las recomendaciones al respecto del Prof. Ignacio Bosque, de la Real Academia Española, en su artículo “Sexismo lingüístico y visibilidad de la mujer” (véase en www.rae.es).

⁴ Los elementos básicos del diálogo socrático son la pregunta, la respuesta, el debate y la conclusión o idea final, a la cual se llega por medio del discernimiento intelectual.

⁵ Originariamente el término designaba un método de conversación o argumentación análogo a lo que luego se llamó “lógica”. En el siglo XVIII, primero con Hegel y luego con Marx, el término adquirió un nuevo significado: la teoría de los contrapuestos en las cosas o en los conceptos, así como la detección y superación de estos contrapuestos. La dialéctica contrapone una determinada concepción o tradición, entendida como tesis, y la muestra de sus problemas y contradicciones, entendida como antítesis; de esta confrontación surge, en un tercer momento llamado síntesis, una resolución o una nueva comprensión del problema y así siguiendo. Este esquema general puede entenderse como la contraposición entre concepto y cosa en la teoría del conocimiento, o la contraposición entre los diferentes participantes en una discusión; es importante la noción acumulativa, nunca cerrada, del proceso de conocimiento.

programación y gestión y crea en ellas una *cultura del desempeño* –que suele denominarse como *gestión orientada a resultados*– además de permitir una mayor transparencia, reforzando la rendición de cuentas⁶ mediante la creación o el fortalecimiento de apropiados sistemas de información, monitoreo y evaluación. Podría decirse que esta argumentación es aún más válida si se hace referencia a las organizaciones de gobierno, en sus diferentes niveles, aunque en la actualidad ese es un aspecto ineludible también para las organizaciones de la sociedad civil y las del mundo empresarial.

Las organizaciones pueden caracterizarse como una serie recurrente de actividades orientadas a ciertos fines (de carácter explícito o no), que se distinguen de un entorno⁷, que tienen una relativa complejidad y permanencia y que cuentan con un cierto grado de formalización, donde interactúan un conjunto de personas (recursos humanos) que se valen de otro tipo de recursos (materiales, informativos y financieros) para producir los efectos propuestos.

En síntesis, las organizaciones serían procesos (serie de actividades) que cuentan con un conjunto articulado de recursos (tangibles o simbólicos) para lograr ciertos productos o efectos.

Las escuelas, vistas como organizaciones, tradicionalmente se basan en relaciones jerárquicas, donde la autoridad se encuentra en la cúspide de la pirámide y en la base se despliega la ejecución de las acciones, pensadas en términos individuales y de subordinación; todo ello regulado por el reglamento. En esa concepción tradicional y de estilo vertical, suelen subestimarse la cuestión relacional, la conformación de equipos y las conductas cooperativas.

“La construcción de redes de coordinación y cooperación profesional, el trabajo en equipo, exige no tanto una previsión tan precisa de las tareas, pero sí más en cuanto a generar tiempos, espacios para la existencia de equipos, la reflexión colectiva sobre la práctica, la construcción colectiva y deliberada de objetivos compartidos que orienten prácticas profesionales personales. Requiere generar una visión que centre a la organización en su finalidad primordial que es en este caso el generar aprendizajes” (IIPE, UNESCO, 2000).

La literatura dedicada a la administración y la gerencia se refiere, desde hace más de dos décadas, a las *organizaciones inteligentes*,⁸ en el sentido de su orientación al aprendizaje y su capacidad de adaptación a las necesidades de los contextos actuales, signados por el cambio acelerado en los planos tecnológicos y sociales.

Esa expresión concibe la inteligencia como la capacidad de las organizaciones de entender, comprender, identificar y resolver problemas y beneficiarse de la experiencia (haya sido exitosa o de fracasos) para adaptarse a nuevas situaciones, adecuarse y a la vez actuar sobre el medio; en resumen: el poder de cambiar.

Las organizaciones inteligentes están basadas en el conocimiento y diseñadas para aprender a adaptarse a un medio inestable; se trata de organizaciones *creadoras* que no esperan que los acontecimientos ocurran y las dañen o destruyan, sino que se anticipan e introducen los cambios requeridos para no solo perpetuarse sino también superarse. Tienen la flexibilidad de modificar su enfoque de los hechos y situaciones para verse en perspectiva y encontrar dónde y cómo se generan sus problemas y limitaciones. Tienen la capacidad de cambiar sus estrategias de acción

⁶ Se toma esta expresión en un sentido amplio, no solo literalmente como rendición de los gastos o de la ejecución presupuestaria, sino además como la puesta en común de la ejecución de las acciones en relación con lo programado y las explicaciones acerca de eventuales “desvíos”.

⁷ No se refiere a una diferenciación neta entre organización y entorno, sino que se piensa en “fronteras porosas” al decir de Fantova (2005), quien también alude a las “organizaciones sin límites” (citando a Robbins y Coulter, 2005). En tal sentido vale recordar que las organizaciones (sobre todo aquellas que se orientan al desarrollo social y en especial a la educación) mantienen relaciones de diferente intensidad con sus entornos inmediatos o mediatos.

⁸ El primero que usó el término fue Senge, 1990.

transformando sus procesos para estos retos. Están conformadas por personas inteligentes capaces de transformarse a sí mismas y, consecuentemente, a sus ámbitos organizacionales.

Esas organizaciones suelen alejarse de las tradicionales, piramidales, jerárquicas, donde eran unos pocos los que pensaban, planificaban y evaluaban, mientras que el resto, la mayoría, “ejecutaba” según las directivas emitidas, acorde a las normas o rutinas establecidas. Como contraste, en las organizaciones inteligentes predomina el trabajo en equipo y sus integrantes comparten un mismo propósito, manteniendo una división del trabajo basada en la cooperación y la complementariedad de las funciones.

Actualmente se considera que las mejores organizaciones son las que constituyen sistemas similares a los del cerebro humano, denominadas *holográficas*, donde cada integrante puede reflejar a la organización como un todo y por ende cada uno puede remplazar o tomar el lugar de cualquiera de sus colegas, aunque cada quien tenga funciones o responsabilidades primarias (en forma similar al comportamiento de las neuronas). Ese tipo de organizaciones holográficas están por encima de las tradicionales y piramidales, en las que prima la pura división del trabajo en funciones segmentadas donde unas ignoran a las otras (o bien compiten) y las directivas se imparten en forma jerárquica o vertical. Estas últimas son lo que Herbert Simon caracteriza como *organizaciones de racionalidad limitada*, dado que cada agente actúa en base a una información incompleta y sólo puede explorar un número limitado de soluciones o alternativas, por lo que sus capacidades de aportar valor a los resultados son menores. En el caso de las organizaciones holográficas también hay otra característica importante que es la *delegación efectiva*, de modo que cada integrante tiene suficiente autonomía e iniciativa para tomar decisiones y afrontar acciones innovadoras (Simon y March, 1961).⁹

En consecuencia, los miembros de este tipo de organizaciones son capaces de aprender y, con ello, de expandir las posibilidades de crecimiento personal, así como de la propia organización.

Uno de los caminos aconsejados para ese aprendizaje es el que parte de la experiencia. Las personas que integran ese tipo de organizaciones se encuadra en el antiguo precepto aristotélico que dice que “lo que tenemos que aprender, lo aprendemos haciendo” (Aristóteles, 2006); más tajante, Nietzsche afirmó que “únicamente el que hace aprende” (Nietzsche, 1998); ambos enfatizan la acción o la experiencia como fuente privilegiada del saber.¹⁰

En el marco de las organizaciones del Estado, Repetto entiende como *capacidad estatal* la habilidad para desempeñar tareas apropiadas con efectividad, eficiencia y sustentabilidad. Enfatiza la *capacidad transformativa* y alude a la habilidad de los *líderes estatales* (los funcionarios) para utilizar los órganos del Estado con el fin de concretar sus decisiones en el seno de la sociedad; textualmente define la capacidad estatal como “la aptitud de las instancias gubernamentales de plasmar a través de las políticas públicas los máximos niveles posibles de valor social” (Repetto, 2004).

En general, el concepto de gerencia puede ser entendido como los modos eficaces de administrar recursos (humanos, informativos, materiales, financieros...) y desplegar acciones en pro de objetivos. Resulta indudable que la evaluación es una herramienta poderosa para la gerencia, dado que le permite incrementar la eficacia de sus modalidades de administración (de los recursos de todo tipo) para alcanzar en forma más acertada y plena los objetivos primordiales de la organización y así producir los efectos deseados. Y viceversa: las características de una

⁹ Un concepto más actual es el de “liderazgo distribuido”, que, aunque se lo procure diferenciar de la delegación, sin duda son términos estrechamente relacionados. Sobre el liderazgo distribuido, véanse Longo, 2009 y García Carreño, 2010.

¹⁰ Las versiones originales son, en el caso de Aristóteles del año 384 a.C. y en el de Nietzsche del año 1.892. Se infiere que hace bastante más de dos milenios que la premisa del aprendizaje desde la práctica es aconsejada (aunque no tan concretada).

organización inteligente generan un campo muy propicio para la cultura de la evaluación, ya que la búsqueda de innovación y creación de conocimiento para la acción es un eje relevante.

El aprendizaje de las organizaciones puede verse como el proceso de descubrimiento y de corrección de errores en la gestión pasada. Pero debe recordarse que el aprendizaje desde la práctica o en base a la propia acción –es decir, la evaluación– no ocurre en forma espontánea, sino que se requieren ciertas *acciones proactivas*¹¹ y rigurosamente programadas para ello, vale decir que deben destinársele momentos, recursos y herramientas para concretarlo; en otras palabras, debe ser una práctica valorada dentro de la organización.

Si no se destinaran esos momentos específicos para la reflexión autoevaluativa, no será posible considerar a los integrantes de una organización como *profesionales reflexivos*, en el sentido de Shön (1998), pues no podrán *descubrir los saberes tácitos* que despliegan rutinariamente en sus actuaciones, para así rectificarlos si eso fuera necesario.

Refiriéndose a los establecimientos educativos, a los que nos circunscribimos en este artículo, Schön comenta que uno de los obstáculos (no el único) para que los docentes se conviertan en profesionales reflexivos, capaces de aprender de la propia práctica, es el aislamiento que padecen dentro del aula. Eso les dificulta compartir sus problemas, percepciones e interpretaciones, para contrastarlas con otros puntos de vista, particularmente con el de sus colegas. Se pregunta qué es lo que sucede cuando los docentes se transforman en profesionales reflexivos y enseguida se contesta: sus reflexiones sobre la acción (máxime si son colectivas y no individuales) representan una *“amenaza potencial para el sistema dinámicamente conservador en el que habitan”*.¹² Reconoce que allí donde los docentes se comprometieron con la reflexión desde la acción, el significado de *“buena enseñanza y buen aula”* se convirtieron en cuestiones primordiales de preocupación institucional (Schön, 1998).¹³

El saber es acumulación de conocimientos mediante aprendizaje: saber y aprendizaje son inseparables. Para llegar a saber, las personas necesitan aprender; la transmisión de conocimientos acontece en comunidades de aprendizaje que suponen un grado de institucionalización, la existencia de reglas procedimentales, la adquisición de ciertos hábitos, el consenso sobre ciertos fines y la práctica de un esfuerzo compartido. Hoy día se reconoce que no solo las familias y las escuelas cumplen ese rol, sino que todas las organizaciones donde transcurre la vida de los humanos han adquirido esa característica y de allí surge el rótulo de *organizaciones inteligentes*, aludiendo a esa capacidad de saber más, aprender y enseñar de nuevo.

Hasta no hace muchos años se suponía que había etapas de la vida de las personas donde se aprendía lo necesario y suficiente y otras etapas donde se ejecutaba lo aprendido y eventualmente

¹¹ El término “proactividad” no ha sido aceptado por la Real Academia de la Lengua Española, pero el neologismo es utilizado en la jerga de las disciplinas sociales; se refiere a una actitud en la que el sujeto asume el control de su conducta de modo activo y toma la iniciativa en el desarrollo de acciones innovadoras para generar mejoras, haciendo prevalecer la libertad de elección por encima de las circunstancias –adversas– del contexto. Significa, además de tomar la iniciativa, asumir la responsabilidad de hacer que las cosas ocurran de forma positiva; decidir lo que se desea hacer y cómo hacerlo. Fue usado por primera vez en 1946 y acuñado por el psiquiatra austríaco Frankl (1979) en base a su dolorosa experiencia en campos de concentración nazis, a los que sobrevivió. La proactividad se vincula con la resiliencia, entendida ésta como la capacidad de una persona para superar circunstancias traumáticas, como la muerte de un ser querido, un accidente, etc., y rehacerse positivamente.

¹² En esa cita de Shön, cuando habla del sistema, es claro que se refiere a los sistemas educativos.

¹³ Resulta muy perspicaz y anticipatoria la afirmación de Shön, la cual pudo verificarse en el marco de la iniciativa de autoevaluación de la calidad educativa en establecimientos escolares (IACE), que se comentará en la siguiente sección; allí donde las autoridades gubernamentales o los directivos de establecimientos sintieron temor frente a la posibilidad de que los agentes educativos pudieran reclamar o formular demandas, se presentaron fuertes resistencias y se obturaron las aplicaciones evaluativas. Al revés, cuando afrontaron esos desafíos, sus escuelas pudieron introducir procesos que generaron cambios positivos, tanto en la gestión pedagógica e institucional como en los procesos de formulación de políticas. Esa cuestión es paradójica: las escuelas que más necesitarían cambiar, serían las menos proclives a hacerlo.

se enseñaba, demarcando así netamente la época de la infancia, adolescencia y temprana juventud como la de “formación”, para luego arribar a una adultez ya completamente formada y plena de acción y finalmente a una vejez pasiva. Actualmente es aceptado el hecho de que la formación nunca finaliza, que el aprendizaje ocurre a lo largo de todo el trayecto de la vida de las personas (lo mismo puede decirse respecto de las organizaciones).

En las instituciones es importante la transmisión y apropiación de lo histórico; una organización inteligente es un terreno fértil en el que todos y cada uno tratan de aprender a hacer mejor la tarea que les corresponde como responsabilidad primaria (que ya no es exclusiva): se convierten así en protagonistas de la historia compartida (Llano Cifuentes, 1999). El trabajo en equipo adquiere una significación más profunda, ya que la interacción cooperativa con otros facilita el aprendizaje individual y colectivo.

Más allá de la importancia de la existencia de liderazgos que conduzcan el aprendizaje de los miembros de la organización en la direccionalidad deseada y valorada por ella, es también destacable el auto-aprendizaje, a partir de la propia experiencia y mediante la autoevaluación de la eficacia de la gestión y del propio desempeño.

Para nombrar esos procesos de aprendizaje se acuñó el término *desarrollo de capacidades*, mediante el cual las personas, grupos y organizaciones mejoran sus habilidades para llevar a cabo sus funciones y para alcanzar los resultados deseados a través del tiempo. Esta definición destaca dos puntos importantes: que el desarrollo de capacidades es en gran parte un proceso de crecimiento y desarrollo interno, y que los esfuerzos para desarrollar las capacidades deben estar orientados hacia los resultados. El aprendizaje basado en la experiencia o a partir de la práctica, está en el centro del desarrollo de capacidades (Horton, 2004).

Los esfuerzos para el desarrollo de capacidades por lo general incluyen modalidades de difusión de información, la capacitación propiamente dicha, los mecanismos de facilitación¹⁴ y las tutorías, el trabajo en redes y el aprendizaje basado en la experiencia.

En los actuales y dinámicos contextos económicos, sociales y culturales, se necesitan “escuelas inteligentes”, es decir, organizadas flexiblemente, con capacidad de transformación permanente. ¿Qué se requiere para lograrlo? Según Aguerro (2009), hay que:

- *Disminuir las jerarquías*, creando equipos autónomos para lograr mayor flexibilidad y rapidez. Es decir, encontrar un método para asegurar que los equipos en las diferentes instancias institucionales trabajen en conjunto de manera fluida y coherente.
- *Habilitar espacios de interacción*. Las decisiones que se deben tomar para el funcionamiento adecuado de la organización suponen espacios de intercambio y reflexión conjunta, que deben estar diseñados como parte del modelo institucional. Estos espacios incluirían no sólo al personal docente, sino también romper la inflexibilidad con que en la actualidad se organizan los grupos de estudiantes.
- *Incrementar el tiempo de los docentes en la unidad escolar*. La tarea docente ya no es una tarea individual, sino grupal. El modelo de organización de la tarea docente en el nivel primario supone que cada docente hace lo que le parece en su aula; esto fomenta más el trabajo individual que el trabajo en equipo. En el caso del nivel medio, es el docente el que se desplaza de institución en institución porque el centro del trabajo es el aula. Este modelo debe reemplazarse por otro en el que el centro de trabajo sea la unidad escolar. Se requiere

¹⁴ El término “facilitación” reemplaza el anglicismo proveniente del deporte: “coaching”, entendiéndose por tal una acción que consiste en ayudar a poner de manifiesto el potencial de las personas, para que puedan elevar su rendimiento, guiando y apoyando a las personas a orientar sus acciones hacia la dirección deseada para convertirse en lo que desean ser y hacerlo de la mejor manera posible; el sentido es ayudar a aprender en lugar de enseñar.

para ello de un modelo de organización que permita el desempeño del docente de este nivel de acuerdo con este criterio (de mayor concentración horaria en una institución).

- *Reducir las pérdidas.* El hecho de considerar al cuerpo de estudiantes como algo homogéneo, sin tomar en cuenta las características y necesidades individuales, genera pérdidas: abandono, repetición, escaso aprendizaje, de lo cual no se hace cargo la institución. El modelo de organización debe adecuarse a estas necesidades y ofrecer espacios de atención diferencial que las prevengan.
- *Incorporar la innovación.* Se necesitan personas capaces de improvisar, salir de las rutinas y responder con flexibilidad a las cambiantes demandas.

Se reitera que las autoevaluaciones resultan estratégicas para promover ese tipo de aprendizajes y las consecuentes transformaciones, al proporcionar retroalimentación rápida a las personas y los grupos acerca del grado de efectividad de sus formas de gestión.

AUTOEVALUACIÓN EDUCATIVA EN ARGENTINA

Alcanzar el objetivo de mejorar la calidad educativa requiere diferentes recorridos. Uno de ellos, imprescindible, consiste en la reflexión sistemática sobre la base de información confiable, pertinente y oportuna que posibilite la mejor forma de intervenir sobre la realidad escolar para elevar sus desempeños y resultados. De allí que uno de los propósitos del IACE es el de promover una cultura evaluativa con el protagonismo de las propias personas e instituciones que intervienen en el proceso educativo. El método IACE es la experiencia de autoevaluación escolar más prolongada y sistemática, así como la de mayor alcance, llevada a cabo en Argentina y en la región de América Latina.

El marco legal y político

El marco legal vigente que en Argentina fundamenta la autoevaluación escolar puede resumirse en los siguientes artículos de la Ley 26.206 de Educación Nacional, promulgada en el año 2006:

“El Ministerio de Educación tendrá la responsabilidad principal en el desarrollo e implementación de una política de información y evaluación continua y periódica del sistema educativo para la toma de decisiones tendiente al mejoramiento de la calidad de la educación, la justicia social, en la asignación de recursos, la transparencia y la participación social”. (Capítulo III, artículo 94).

“La política de información y evaluación se concertará en el ámbito del Consejo Federal de Educación. Las jurisdicciones participarán en el desarrollo e implementación del sistema de evaluación e información periódica del sistema educativo, verificando la concordancia con las necesidades de su propia comunidad en la búsqueda de la igualdad educativa. Asimismo, apoyará y facilitará la autoevaluación de las unidades educativas con la participación de los/as docentes y otros/as integrantes de la comunidad educativa”. (Capítulo III, artículo 96).

El método IACE resulta asimismo compatible con la actual política educativa nacional, expresada en el Plan de Acción 2016 – 2021, que plantea cuatro ejes centrales vinculados a:

- El desarrollo integral de los estudiantes.
- La formación, el desarrollo profesional y la enseñanza de docentes.
- La gestión provincial e institucional.
- La comunidad educativa integrada.

El Plan de Acción Nacional presenta además tres ejes transversales en relación a políticas de contexto, la innovación y tecnología, y la evaluación para la mejora.

El IACE se refiere claramente al tercer eje transversal, pero también contribuye a los cuatro ejes centrales antes mencionados, como lo demuestra la vasta experiencia acumulada en las diversas aplicaciones llevadas a cabo hasta la fecha. Favorece un estilo de formación docente basado en la reflexión sobre la propia práctica y contribuye tanto a la gestión institucional como jurisdiccional al brindar importantes insumos para la toma de decisiones y la formulación de políticas educativas que contemplen las situaciones problemáticas y las propuestas provenientes de las escuelas.

Es en aras del cumplimiento de esas disposiciones legales y los lineamientos políticos nacionales, que el IACE coopera con los directivos y docentes, así como con los funcionarios de los niveles educativos provinciales, para mejorar en forma continua la calidad educativa que brindan sus escuelas.

La teoría del cambio en el IACE

Los sistemas educativos de la región de América Latina y el Caribe presentan, desde hace décadas, importantes déficits de calidad y equidad que impactan más negativamente sobre las poblaciones más pobres. Las razones son múltiples y abarcan causas externas e internas a las escuelas.

A comienzos de este siglo se iniciaron los procesos de evaluación de la calidad de los sistemas educativos, destinados a medir los resultados de aprendizaje que alcanzan los estudiantes en distintos años y niveles de la escolaridad primaria y secundaria. Estas modalidades de evaluación instauradas en la mayoría de los países de la región de América Latina y el Caribe, son necesarias, sobre todo para la formulación de políticas educativas nacionales, pero no son suficientes para provocar, por un lado, el arraigo de una cultura evaluativa dentro de las escuelas, y por otro, para producir los cambios institucionales necesarios, definidos y activados por los principales actores del hecho educativo: los docentes y otro personal escolar, los estudiantes, sus familiares y la comunidad.

Las razones de la insuficiencia de esos grandes operativos sistémicos para provocar transformaciones perdurables en las prácticas y las gestiones institucionales educativas son diversas (Bolívar, 2000), de las que acá se resaltan las siguientes cinco:

- Se centran en los logros del aprendizaje y difícilmente abordan otros aspectos que tienen que ver con la calidad educativa, como la inclusión, la atención a la diversidad, la promoción de derechos, el clima escolar y otras cuestiones de singular importancia en las implicancias formativas.
- El carácter externo y predominantemente cuantitativo del enfoque evaluativo que utilizan impide profundizar en los factores que expliquen los problemas del fracaso escolar y las trayectorias truncadas de los estudiantes.
- La demora en las devoluciones de los resultados evaluativos dificulta tomar mejores y más oportunas decisiones en los niveles provinciales, locales e institucionales, ya que el tiempo que transcurre entre los operativos de recolección de los datos y la obtención de resultados procesados, consolidados, analizados y publicados suele ser demasiado extenso.
- A lo anterior se suma el hecho de que esas tardías devoluciones no han sido por establecimientos sino por áreas administrativas o zonas geográficas.
- Esas evaluaciones suelen finalizar en escalas clasificatorias de escuelas (rankings), que más que promover actitudes hacia la mejora en el desempeño de los planteles (así como en los estudiantes y familiares) de las que se ubican en lugares bajos de esas escalas, provocan desaliento, impotencia o en el mejor de los casos, actitudes competitivas.

Teniendo en cuenta tales limitaciones para provocar cambios a nivel de los establecimientos fue que se desarrolló el método IACE, orientado a la mejora de los desempeños y los logros escolares; las experiencias de su aplicación han mostrado un proceso muy sinérgico para promover la calidad, debido al protagonismo que otorga a los propios agentes escolares en la mejora de sus prácticas (Duro y Nirenberg, 2016).

La idea no es reemplazar las evaluaciones externas y/o cuantitativas por otras con enfoques cualitativos y de carácter participativo –autoevaluaciones–, sino procurar eficaces triangulaciones entre los diferentes abordajes y a la vez influir en la selección de indicadores, más integrales y de mayor riqueza que los que suelen incluir esos operativos masivos de alcance nacional.

Toda intervención y toda evaluación orientadas a mejorar situaciones adversas o problemáticas se sustentan en una Teoría del Cambio (TdC).

El diseño de una TdC se compone de diversas hipótesis explicativas y propositivas, con vistas al desarrollo de procesos intencionales de transformación, en este caso en el campo educativo. En términos sencillos, puede decirse que una TdC plantea que...

...si se despliegan ciertos procesos, es decir, si se llevan adelante diversas acciones, en determinadas circunstancias (bajo determinados supuestos), si se disponen y se usan ciertos recursos (humanos, de conocimiento, temporales, materiales, de equipamientos, financieros...), y si se cuenta con la adhesión de actores significativos, es altamente probable que se alcancen los resultados esperados, en términos de contribuir a superar situaciones problemáticas (adaptado de Nirenberg, 2013, cap. 4).

Lo que se debe poner en evidencia son justamente tales cuestiones: los problemas a afrontar, los supuestos, los requerimientos contextuales, los aspectos estructurales necesarios, los recursos de todo tipo requeridos, las adhesiones con que se cuenta y los procesos o líneas de acción que se deben desarrollar para obtener los resultados esperados. Vale decir: la TdC refleja la estrategia o racionalidad de las acciones propuestas en el marco de una intervención.

El IACE tiene una concepción del cambio institucional como un proceso básicamente cultural y por eso se lo considera lejos de ser automático o espontáneo; por el contrario, se trata de un conjunto de líneas de acción entramadas, con un desarrollo para nada lineal y cuyo destino final, si bien debe ser planificado con antelación, difícilmente pueda ser conducido con absoluta certeza o precisión; eso quiere decir que la planificación del cambio debe ser estratégica y contar, como se dijo, con recursos diversos y adhesiones de parte de los actores implicados.¹⁵

Es ilusorio pretender que los establecimientos escolares puedan modificar fácil o rápidamente hábitos, prácticas, concepciones, conocimientos y estilos de vínculos formales e informales. Pueden suponerse más exitosos aquellos procesos de cambio que se planteen en forma gradual y pongan en claro, desde el inicio, los nuevos contornos, los resultados que se pretenden generar.¹⁶ Y, como se dijo, es importante contar con un consenso explícito, formal y conducente de parte de los actores más influyentes, sobre todo aquellos que tienen la capacidad para vetar los cambios propuestos o desviar el curso de los acontecimientos.

Sin desconocer la existencia de férreos y opacos intereses gremiales o corporativos, ocurre muchas veces que la “resistencia al cambio” tiene sólo la razón de la inercia, el valor de la tradición, la importancia de los símbolos y otras prácticas que conforman y definen el “sentido común” de una institución o de un grupo determinado. Se puede desear cambiarlos por su ineficiencia,

¹⁵ Es recomendable hacer un “mapeo de actores”, calificando sus adhesiones. Véase en Nirenberg, 2013, capítulo 3.

¹⁶ En planificación: tales contornos se llaman “imagen objetivo”, “imagen horizonte”, “situación futura deseable”, entre otras varias denominaciones.

disfuncionalidad o perjuicio en términos del interés general, pero no debe suponerse que todos los actores relevantes de un sistema habrán de alinearse con esa pretensión, a pesar de que se cuente con la legitimidad y los recursos necesarios. La gestión del cambio es un proceso complejo e intrincado y cada escenario tiene su especificidad, por lo que la teoría tiende a relativizarse frente a realidades que son más caprichosas –contradictorias– de lo que suelen asumir quienes se embarcan en procesos de transformación. (Berensztein, 2016)

Uno de los elementos más importantes, además de las mencionadas adhesiones, es construir la reputación respecto de la capacidad de llevar adelante los cambios propuestos. Eso se construye gradualmente en función de los atributos del liderazgo (la visión estratégica, la elección de las tácticas adecuadas, la capacidad de modificar a tiempo el curso de acción para evitar sobresaltos o potenciales errores) y del paso del tiempo, incluyendo la superación de eventos críticos que consolidan y refuerzan la imagen que se tiene de los que conducen y la que los propios protagonistas tienen de sí mismos.

El cambio es posible, como lo muestra la experiencia histórica; hay numerosos casos exitosos de grandes transformaciones que modificaron cuestiones que previamente parecían imposibles de cambiar. Sin embargo, no deben subestimarse las dificultades intrínsecas de dichos procesos, las complicaciones que inesperadamente suelen enlentecer el ritmo, las frecuentes ansiedades frente a resultados deseables que se demoran, las dudas en torno a la dirección y el sentido de las transformaciones que se están operando.

En resumen: los procesos de cambio son inciertos, complejos, no tan ordenados y muchas veces turbulentos. No por eso el intento de planificarlos debe soslayarse, por el contrario: hacerlo pone en claro la direccionalidad deseable del cambio y es una de las maneras de sensibilizar y buscar adhesiones.

En el IACE, la TdC tiene como hipótesis general de sustento que los procesos de autoevaluación, en los que se incluye el protagonismo de los diferentes agentes educativos, son un camino efectivo para producir cambios que mejoren la gestión escolar y sus resultados, lo cual se reflejará en la transformación de los establecimientos en “escuelas inteligentes” que brinden una mejor educación a los niños y adolescentes.

Esa efectividad se considera alta comparada, como se dijo, con los métodos estandarizados de evaluación de la calidad educativa (operativos internacionales, nacionales o provinciales).

Otra hipótesis que sustenta la TdC del IACE es que los agentes educativos se apropiarán del método (lo cual, en efecto, viene sucediendo), para generar así en las escuelas una cultura autoevaluativa y de programación; asimismo, a nivel sistémico, se presume –se promueve– que las autoridades jurisdiccionales usen los insumos de la consolidación de los planes del conjunto de las escuelas para sus decisiones y procesos de formulación de políticas, lo cual también se va logrando, en forma gradual y sostenida. (Nirenberg, 2009).

De tal forma, las escuelas podrán reutilizar ese método –en forma parcial o completa– por sí mismas y periódicamente, para afrontar los problemas que en cada momento de la gestión institucional se presenten.

La autoevaluación que se desarrolla en cada establecimiento escolar permite que los diferentes agentes (en especial, los directivos y docentes) a la vez que toman conciencia de las problemáticas prevalentes, programen e implementen en forma protagónica procesos de mejora que resulten viables en sus ámbitos institucionales. Por eso, el IACE incluye, además de procedimientos autoevaluativos propiamente dichos, un formato para el diseño de un Plan de acción para la mejora de la calidad educativa, a implementarse en el siguiente ciclo lectivo y que será, a su vez, monitoreado y evaluado, y así siguiendo. Eso significa que la gestión escolar ingresa en un proceso

iterativo de planificación–ejecución–evaluación, ciclo virtuoso que caracteriza toda intervención para la transformación.¹⁷

El IACE brinda además herramientas para que los niveles centrales de las jurisdicciones efectúen consolidaciones y agregaciones de los problemas que plantean las escuelas, así como de las propuestas superadoras y los planes que desarrollan.¹⁸ Eso facilita una rápida y más oportuna incidencia en la formulación de líneas de acción y políticas educativas de esos niveles jurisdiccionales, así como, por su intermedio, influir en las políticas educativas del nivel nacional. No se desconoce que para tales efectos son requeridas intensas actividades de abogacía.¹⁹

Propósitos del método de autoevaluación

El IACE provee un método para la autoevaluación institucional en los establecimientos de los tres niveles educativos. En síntesis, sus propósitos son:

- A nivel de cada escuela:
 - Generar cultura de autoevaluación y de planificación de la gestión escolar mediante procedimientos e instrumentos sistemáticos y validados que son cumplimentados por los propios agentes escolares.
 - Promover el protagonismo de los actores implicados.
 - Contribuir a la mejora de la calidad educativa a través de la formulación e implementación de Planes de acción para la mejora de la calidad educativa en cada establecimiento, que resulten viables y actualizables y que se orienten a superar los problemas detectados y priorizados.
 - Contribuir a la formación docente, por medio de dispositivos distintos de los tradicionales, bajo la modalidad de aprendizajes a partir de la propia práctica.
- Y a nivel de los sistemas educativos:
 - Impulsar políticas que promuevan la autoevaluación escolar, dejando capacidad instalada para la posibilidad de una aplicación más autónoma del método en sus escuelas.
 - Propiciar un cambio en la dirección en que se toman las decisiones (de arriba hacia abajo), para incluir en la formulación de políticas las demandas y propuestas provenientes de las escuelas (de abajo hacia arriba).

Enfoque de derechos y disminución de brechas

El enfoque de derechos es considerado en el método IACE desde dos planos de análisis: uno en relación con los niños o adolescentes y otro en relación con los docentes, directivos y familiares.

Desde el punto de vista de los derechos de niños y adolescentes, se considera:

- El derecho a la inclusión educativa en condiciones de equidad, tanto del acceso como de la calidad de la educación que reciben. Eso incide en las posibilidades de desarrollo futuro tanto personal como colectivo de niños y adolescentes.

¹⁷ Para más detalles sobre el ciclo iterativo de la gestión de las intervenciones, véase Nirenberg, 2013, capítulo 2.

¹⁸ Con ese fin se elaboró un cuadernillo titulado *Recomendaciones para los niveles educativos jurisdiccionales* (véase en la citada página web), en el que se ofrecen pautas para que los equipos locales faciliten los procesos autoevaluativos, la sistematización de los procesos de aplicación en las escuelas, la consolidación de los Planes y el seguimiento o monitoreo y evaluación de su ejecución.

¹⁹ Usado como traducción del anglicismo *advocacy*; hace referencia a una estrategia encaminada a construir adhesión para una causa o un asunto, procurando crear un entorno favorable, de ganar el apoyo de la gente y de influenciar o cambiar alguna legislación, reglamentación o prescripción. Se vincula con el concepto de incidencia política.

- La escuela como entorno protector de los derechos de los niños y adolescentes (mediante acciones de prevención, detección y atención²⁰ de vulneraciones).

Y desde el punto de vista de los docentes y familiares se toma en cuenta:

- El derecho a la participación del plantel docente: identificación de problemas, priorización y propuestas para la implementación de acciones de mejora.
- El derecho a participar de los familiares o adultos responsables: de opinar, tener acceso a información sobre el proceso de aprendizaje de sus hijos y proponer acciones en su beneficio.²¹

El sentido principal del IACE es el de contribuir a la concreción de esos derechos a la vez que a la disminución de las brechas existentes entre los niños y adolescentes que viven en situaciones de pobreza y las de aquellos que se encuentran en condiciones socioeconómicas y culturales más ventajosas.

Está más que demostrada la alta interrelación entre las oportunidades de acceso a la educación y el desarrollo infantil y adolescente adecuado y que la escolarización potencia sus posibilidades cognitivas, emocionales y sociales. En tal sentido, la calidad educativa es un elemento central que favorece el desarrollo pleno de las capacidades y potencialidades de los niños y adolescentes, más allá de las condiciones económicas, sociales y culturales del medio familiar y social donde llegan al mundo y crecen. Por ello se pone especial énfasis en las escuelas de entornos de pobreza como de aquellas que atienden grupos vulnerables.²²

La calidad educativa como concepto multidimensional

La misión de la escuela y sus logros guardan estrecha relación con la idea de calidad que cada establecimiento sustente; sin desmedro de que a nivel jurisdiccional y nacional existan lineamientos sobre el sentido de tales cuestiones, sin embargo, en cada escuela, en forma explícita o no, existe una especificación de la misión y consecuentemente de lo que significa la calidad educativa y qué logros son deseables en sus estudiantes.

Se considera la calidad educativa como un concepto multidimensional, siendo diversos los aspectos a los que hace referencia y múltiples los factores que la determinan.

Este concepto puede ser analizado en relación con el sistema educativo como un todo o bien en relación con cada escuela. En el primer caso, si se quisiera resumir en un solo párrafo el complejo concepto de calidad educativa, podría decirse que un sistema (provincial o nacional) con una educación inclusiva y de calidad es aquel que logra que todos los niños y adolescentes ingresen en la escuela y tengan trayectorias escolares completas, cumpliendo la edad teórica deseada y obteniendo adecuados resultados de aprendizaje.

Precisando lo dicho, en el IACE se plantea que un sistema educativo de calidad tiene:

- Objetivos curriculares relevantes y compartidos.²³
- Eficacia, es decir que logra acceso universal, permanencia y egreso de los estudiantes acorde con los objetivos de aprendizaje previstos.

²⁰ No se espera que las escuelas atiendan por sí mismas las vulneraciones de derechos que detecten, pero sí que realicen las derivaciones a los organismos competentes, para que tales situaciones adversas puedan superarse.

²¹ A la vez que derechos esas son consideradas obligaciones.

²² Especialmente las escuelas de zonas rurales y las que reciben población de comunidades indígenas.

²³ Tales objetivos se reflejan en los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP), que constituyen el cuerpo de contenidos comunes y obligatorios que deben incorporarse al currículo y desarrollarse en todos los establecimientos del país, ya sean de gestión pública o de gestión privada.

- Impacto, en términos de que los estudiantes adquieren conocimientos y conductas duraderas o permanentes, orientadas a una ciudadanía plena y en el caso del nivel secundario, los habilita tanto para la educación superior como para ingresar al mercado de trabajo.
- Eficiencia, o sea que cuenta con recursos humanos y materiales suficientes y los aprovecha de la mejor manera posible.
- Equidad, es decir que toma en cuenta la desigual situación de los estudiantes y las comunidades en que éstos y sus familias viven, y brinda apoyo especial a quienes lo requieren, para que los objetivos educativos puedan ser alcanzados por todos.

Teniendo en cuenta lo expresado para el sistema educativo como un todo y considerando la calidad educativa de cada escuela, puede decirse que un establecimiento brinda educación de calidad si:

- Procura que todos los estudiantes aprendan lo que tienen que aprender.
- Posee objetivos de enseñanza pertinentes y actualizados, plasmados en un proyecto educativo institucional.
- Implementa estrategias para prevenir el fracaso y la deserción.
- Pone acento en el acceso, la permanencia y el egreso de los estudiantes, de acuerdo con los objetivos de aprendizajes deseables y programados.
- No discrimina y trabaja la diversidad.
- Brinda apoyos especiales a quienes lo requieren (por sí misma o a través de articulaciones con otras organizaciones locales).
- Fomenta y posibilita el desarrollo integral de los niños y adolescentes.
- Genera un clima escolar favorable y respetuoso.
- Genera un entorno protector de los derechos de la infancia y la adolescencia.
- Cuenta con recursos humanos y materiales suficientes y acordes a las necesidades.
- Promueve la participación de los miembros de la comunidad educativa, inclusive a los estudiantes.

Esas son variables consideradas clave, que van más allá de los logros de aprendizaje, aunque sin duda repercuten en ellos; todas ellas se incluyen en los dispositivos autoevaluativos.

El método IACE no agota la multifacética estructura y dinámica del fenómeno educativo, ya que a efectos de viabilizar los procesos autoevaluativos fue necesario priorizar algunas dimensiones y variables.

Así, las grandes *dimensiones o ejes analíticos* que se consideraron dentro del concepto de calidad educativa son las tres que siguen:

- I. Resultados y trayectorias educativas de los estudiantes.
- II. Perfiles y desempeños docentes.
- III. Capacidades y desempeños institucionales.

La primera de esas dimensiones se refiere a los efectos de la educación en los niños y adolescentes, reflejado en variables vinculadas a los resultados de aprendizaje en las áreas de matemáticas, lengua y otras, así como en la adquisición de valores y en sus actitudes hacia el estudio; también se incluyen variables tales como el ausentismo, la repitencia y el abandono, que dan forma a las trayectorias educativas.

La segunda dimensión tiene que ver sobre todo con los perfiles de formación, las capacidades y los desempeños pedagógicos de los docentes. Se incluyen variables tales como la adecuación del desempeño docente respecto de las metas de la respectiva escuela y los objetivos de enseñanza,

sus capacidades para trabajar en la diversidad – tomando en cuenta los distintos ritmos e intereses de los estudiantes–, sus habilidades para trabajar con estudiantes con capacidades diferentes, la inclusión de las actuales tecnologías de información y comunicación (TIC)²⁴, las metodologías que usan para la evaluación de aprendizajes, sus conductas no discriminatorias en el aula, sus capacidades para detección y derivación de casos de vulneración de derechos de niños y adolescentes y su concurrencia a actividades de formación y actualización.

La tercera y última dimensión se refiere a la gestión institucional, particularmente la existencia en cada escuela de una misión compartida por los diferentes agentes escolares; el estilo de la conducción, más o menos democrático y promotor de la participación (de docentes, del personal no docente, de estudiantes y de sus familiares); el clima escolar imperante, en términos de los vínculos entre los diferentes actores implicados; la comunicación e información que el establecimiento brinda acerca de la gestión escolar (tanto hacia su interior como hacia su contexto externo); la promoción de un entorno escolar protector de los derechos de niños y adolescentes; la articulación con otros establecimientos educativos del propio o de distintos niveles, con otras instituciones sectoriales y con organizaciones locales diversas; se consideran también en esta amplia dimensión los aspectos estructurales relacionados con la planta física, los mobiliarios y los equipamientos.

Se adjunta en anexo 1 la matriz síntesis evaluativa del IACE secundaria, donde para cada una de las tres dimensiones antedichas se detallan las variables e indicadores considerados. Pueden descargarse desde la web las matrices correspondientes al IACE para jardines y escuelas primarias, cada una con sus variables e indicadores específicos, aunque con las mismas tres dimensiones.

Significado e implicancias de la autoevaluación

En el IACE se entiende la autoevaluación como:

...una actividad programada y sistemática de reflexión acerca de la propia acción desarrollada, sobre la base de información confiable, con la finalidad de emitir juicios valorativos fundamentados, consensuados y comunicables. Debe ser efectiva para recomendar acciones para el cambio orientado a la mejora de la calidad educativa en la escuela. (Adaptado de Nirenberg, 2013, capítulo 4).

Dado que la autoevaluación la realizan los propios integrantes de la escuela y que esos mismos actores son quienes recomiendan las acciones superadoras de los problemas detectados y priorizados, no son imposiciones provenientes de las autoridades ni de alguien externo a las escuelas, lo que sin duda aporta viabilidad a su ejecución posterior.

La evaluación que sólo se queda en el enjuiciamiento, en particular si éste no resulta del todo positivo, suele convertirse en frustración y tornarse inmovilizador. Esa es una de las razones, aunque no la única, de las conocidas resistencias a la evaluación y de la no utilización o aplicación de sus recomendaciones.²⁵

Pero si el propósito explícito desde el comienzo es aprender en forma conjunta a partir de la propia práctica, tanto de los errores o las falencias como de los aciertos o las fortalezas, para extraer de allí conocimiento compartido y útil para mejorar la acción, entonces la significación de la evaluación es evidente para el fortalecimiento de todos aquellos que se involucran en sus procesos.

²⁴ Se hace referencia a la utilización de las TIC en sentido transversal, con criterio pedagógico, en todas las disciplinas y no exclusivamente como una materia en sí.

²⁵ Las resistencias a la evaluación están emparentadas muy cercanamente con la citada “resistencia al cambio”. Para profundizar sobre esas “resistencias” véase Nirenberg, 2013, capítulo 7.

El método se funda en esa concepción acerca de la evaluación, antes explicada, como una instancia de enseñanza y aprendizaje para todos los que participan de ella, en la convicción de la eficacia de la pedagogía socrática, que plantea interrogantes y procura respuestas adecuadas y compartidas, donde haya lugar para discusiones, opiniones, y se reflejen razonamientos, fundamentos y evidencias. En definitiva, interesa más la intersubjetividad²⁶ que la inalcanzable objetividad (Habermas, 1982). Por esa vía es posible aprender algo más sobre la estructura y el funcionamiento de la escuela con vistas a mejorar su calidad.

En qué consiste el método, su diseño

Se trata de una herramienta amigable concebida en la modalidad de autoevaluación a través de una serie de pasos a seguir y ejercicios a completar. Su uso contribuye también a mejorar el trabajo en equipo y el clima laboral de los establecimientos educativos, dado que se basa, sobre todo, en dinámicas grupales, reflexiones conjuntas y búsquedas de acuerdos. Es aplicable y útil para escuelas urbanas, periurbanas, rurales y las que atienden población indígena.

El método es producto de un proceso de generación colectiva de conocimiento, donde confluyeron distintas vertientes: algunas provenientes de la experiencia acumulada por las autoras, a partir de sus formaciones académicas y trayectorias profesionales, otras de la exhaustiva y focalizada búsqueda de bibliografía actualizada que realizaron sobre la calidad educativa y los temas asociados que fueron abordados, y otras provenientes de los aportes de agentes de las diferentes instancias del sistema educativo, es decir, funcionarios de los niveles centrales educativos de los gobiernos provinciales, supervisores de distritos escolares, directivos de establecimientos y docentes de aula; en las ediciones más recientes se han incluido relevantes sugerencias formuladas por diferentes áreas del Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.

Se sintetizan los principales pasos metodológicos seguidos para el diseño del IACE en sus tres versiones, para escuelas de los tres niveles educativos, que no fueron simultáneos sino, como se anticipó, en diferentes años. Esos pasos ponen en evidencia lo dicho acerca de que se trata de un proceso de creación colectiva.

- En el año 2006 se realizó un *estudio preliminar* en tres provincias, en las cuales UNICEF ya venía trabajando en otros temas (educativos y de salud): Buenos Aires, Misiones y Tucumán. Mediante cuestionarios autoadministrables, grupos focales y entrevistas, el estudio indagó a funcionarios nacionales y provinciales, directivos y docentes de establecimientos, estudiantes primarios de los grados superiores y también secundarios, familiares de los estudiantes y personal no docente.²⁷ Se focalizó en el significado que esos actores adjudicaban a la calidad educativa y cuáles consideraban sus aspectos más relevantes; también se indagaron sus opiniones acerca de la necesidad y viabilidad de encarar procesos de autoevaluación en las escuelas, donde se contemplaran los puntos de vista de los diferentes actores.
- Se elaboró, en el año 2007, el *marco conceptual* acerca de la calidad educativa y se especificaron las principales dimensiones, variables e indicadores para cada nivel.
- En función de ese marco conceptual, se determinó el *abordaje evaluativo* a adoptar y se diseñaron, en forma preliminar, los *ejercicios e instrumentos* para realizar la autoevaluación.
- El método se sometió a un *proceso de validación*, a través de una estrategia triple y secuencial:
 - Se sometieron esos productos preliminares al “juicio de expertos”,²⁸ con reconocidos especialistas en ciencias de la educación. A lo largo de intensas y animadas jornadas de

²⁶ El término se refiere a la generación de significados compartidos construidos por los diferentes actores en sus interacciones, que permiten interpretar el significado de las situaciones o fenómenos; se trata de la superación de la subjetividad mediante la asunción de diferencias y a través de acuerdos que permitan conocimiento compartido; Habermas (1982) denomina a ese proceso como: creación de “espacios epistemológicos de intersubjetividad”.

²⁷ Ese estudio no incluyó jardines, pues en ese año (2007) aún no era obligatorio el nivel.

²⁸ Véase en qué consiste la técnica del juicio de expertos en Nirenberg, 2013, capítulo 10.

trabajo conjunto se revisaron las herramientas diseñadas y se recibieron valiosos aportes.

- Asimismo, bajo dinámicas de taller, se analizaron los materiales con supervisores, directivos y docentes de los tres niveles educativos de varias provincias y se recogieron sus aportes.
 - Se realizaron aplicaciones, a modo de puesta a prueba, en alrededor de 70 a 100 escuelas en cada uno de los niveles de diversas provincias. De allí emergieron señalamientos y aprendizajes que permitieron introducir nuevos ajustes.
- Al momento de escribir este artículo se realizaron sucesivas aplicaciones del IACE, que permitieron más aprendizajes y más ajustes al método.

Vale aclarar que el IACE para escuelas secundarias fue diseñado inicialmente con un importante soporte informático, que incluía la respuesta a cuestionarios que se completaban por Internet, por parte de los distintos agentes de la comunidad educativa (directivos, profesores, preceptores, estudiantes y sus familiares, entre los más relevantes); también se contemplaba, aunque en menor medida que en los jardines y las primarias,²⁹ la realización de dinámicas grupales para discusiones y acuerdos a partir de la información emergente del procesamiento automatizado de esos cuestionarios. Se había apostado fuertemente al cumplimiento de una importante línea política nacional entonces vigente en materia educativa, que tuvo como propósito la informatización de las escuelas secundarias del territorio argentino, mediante el programa denominado “Conectar-Igualdad”, que entre otras acciones entregaba una notebook a cada alumno y a cada docente, se preveía conectividad a Internet en los establecimientos escolares que no contaban con ella y se prometía formación a los docentes para posibilitar un mejor aprovechamiento de las tecnologías de información y comunicación (TIC) en el aula. Sin embargo, pudo verificarse que lo único que se cumplió cabalmente fue la entrega de las notebooks, pero no fue efectiva la conectividad ni la formación docente, por lo que se dificultaron las autoevaluaciones bajo ese diseño.

Por eso, en el año 2016 fue editada una nueva versión del IACE secundaria, también previa validación según los pasos explicados (por juicio de expertos, de supervisores, directivos y docentes, así como por puesta a prueba en escuelas); más allá de la especificidad de sus contenidos, este nuevo diseño sigue lineamientos metodológicos similares a los IACE de nivel inicial y primario, aliviando el fuerte soporte informático previo y enfatizando más las dinámicas grupales.

En el año 2016 también se actualizaron las versiones IACE para el nivel inicial y primario: se agregaron algunos ejercicios, se simplificaron algunas variables y se consideró la compatibilidad con las actuales políticas educativas.³⁰

Descripción del método y de su proceso de aplicación

Se reitera que es un método a partir del cual toda la comunidad educativa (directivos, docentes, estudiantes y familiares) participa en la evaluación de la calidad de la educación que brinda su propia escuela. Se produjeron tres versiones IACE, una para cada nivel educativo (inicial, primaria y secundaria), además de un cuarto documento de *Recomendaciones para los Niveles Jurisdiccionales*, que brinda sugerencias para una eficaz utilización y aplicación de los instrumentos.

²⁹ Habida cuenta de que la organización de la escuela secundaria tiende a una mayor fragmentación de su plantel docente, en comparación con las escuelas primarias o los jardines, en la primera versión se habían disminuido a solo dos las jornadas plenas. Para profundizar sobre la organización de la escuela secundaria en Argentina, véase Larrondo, 2009.

³⁰ Véanse esas actualizaciones en la citada página web.

El método consiste en la realización de una serie de ejercicios sencillos (6 o 7, según el nivel educativo), que orientan reflexiones acerca de distintas variables e indicadores y que permiten la detección y priorización de situaciones problemáticas; más adelante se listan esos ejercicios. Se llevan a cabo mediante dinámicas grupales para la generación de discusiones y acuerdos. El proceso culmina con la formulación de un Plan, destinado a superar los problemas detectados y mejorar la calidad de la enseñanza y de los aprendizajes. Ese Plan se implementa en el siguiente ciclo lectivo y es acompañado y monitoreado con el fin de efectivizar su cumplimiento.

Además de plenarios con todo el plantel docente, se hacen talleres de consulta con los estudiantes³¹ y se aplica una encuesta (que se sugiere complementar con un taller) a sus familiares, de modo de tomar en cuenta sus opiniones y propuestas, fomentando así su mayor involucramiento en la gestión escolar.

Los ejercicios apuntan a:

- Sistematizar y analizar datos que se registran en cada escuela, como: resultados de aprendizaje, matrícula, ausentismo de estudiantes y de docentes, sobreedad, repitencia, abandono, entre otros. Se analiza la evolución de esos datos durante los cinco últimos ciclos lectivos y también se los compara con los promedios provinciales.
- Reflexionar acerca de la misión de cada escuela (situada en su contexto específico) y sobre el sentido de la calidad educativa en el propio establecimiento (más allá del sentido general).
- Realizar valoraciones acerca de distintas variables en cada una de las tres amplias dimensiones consideradas: 1) resultados y trayectorias educativas de los estudiantes, 2) gestión pedagógica, perfiles y desempeños docentes y 3) gestión y desempeño del establecimiento.
- Formular un Plan de mejora, en base a los problemas detectados y priorizados para cada una de esas tres dimensiones.

En los niveles primario y secundario, se incluyen ejercicios adicionales que cada escuela elige realizar según sean sus principales problemas, los cuales han sido muy utilizados y apreciados. De ese modo, se abordan con mayor profundidad temas tales como el manejo de situaciones de conflicto o violencia, la promoción de derechos de niños y adolescentes, la prevención del consumo de tabaco, alcohol y sustancias psicoactivas, la educación sexual integral, entre otros igualmente relevantes.

La aplicación del método dura entre tres y cuatro meses en promedio. Las escuelas participan de tres jornadas, por intermedio de dos representantes de cada una: un integrante del equipo directivo y otro del plantel docente. Se trata de una *Jornada Inicial* para la transferencia del método, de un *Taller de capacitación en planificación/programación*, que se realiza cuando la mayoría de las escuelas están por iniciar la formulación de su plan de mejora y una *Jornada de cierre* para la sistematización y socialización de los planes y del proceso aplicativo. Los respectivos supervisores y equipos técnicos de los niveles jurisdiccionales acuden también a esas tres jornadas (amén de varias otras reuniones específicas).

Durante el período de autoevaluación y formulación del Plan se requiere que en cada escuela se realicen al menos cuatro reuniones plenarias de trabajo de aproximadamente cuatro horas de duración cada una, a las que debe concurrir todo el plantel escolar, (incluidos los estudiantes en las secundarias) para discutir y acordar sobre la cumplimentación de los diferentes ejercicios. Además, se sugieren momentos previos a esos plenarios, para el trabajo individual, entre pares o en pequeños grupos en relación con cada ejercicio. Es importante que las autoridades respectivas autoricen la realización de las cuatro medias jornadas plenarias.

³¹ En las escuelas de nivel inicial y primarias se trata de talleres de juego, apropiados para cada tramo etario.

En cada escuela se conforma un *Grupo Promotor*, que hasta fin del 2015 se integraba con docentes y directivos, además de estudiantes y preceptores en el caso de las secundarias; a partir del 2016 se sugiere sumar a familiares; ese grupo asume diversas responsabilidades durante la aplicación del método, que se resumen en la motorización de un proceso de aplicación eficaz, promoviendo el mayor involucramiento por parte de los distintos actores; durante la ulterior implementación del Plan ese Grupo Promotor adquiere también un rol protagónico; más detalles sobre sus funciones se brindan en un apartado específico, más adelante.

El proceso autoevaluativo debe llevarse a cabo dentro de cada escuela en forma autónoma, sin interferencias, y tiene carácter totalmente confidencial. Lo único que cada escuela debe difundir públicamente es el Plan de mejora resultante, en el que se incluyen los problemas priorizados y las acciones superadoras propuestas.

Para la viabilidad del método es imprescindible la sensibilización y el compromiso de las autoridades educativas jurisdiccionales, de los supervisores y de los equipos directivos de las escuelas. Las autoridades jurisdiccionales deben asumir, además del compromiso con la aplicación del método, la gestión de las condiciones necesarias para su implementación en las escuelas y definir cuáles establecimientos por nivel se involucrarán en cada oportunidad. Las experiencias mostraron la relevancia de que autoricen las jornadas institucionales, que conformen equipos en los niveles centrales para el acompañamiento a sus escuelas y que otorguen puntajes docentes para quienes se involucran activamente en los procesos de autoevaluación. Los niveles de supervisión adquieren un rol relevante para facilitar la autoevaluación en las escuelas a su cargo, así como para la implementación del Plan de mejora.

Este método de autoevaluación es una forma de producir, con modalidades participativas, información y conocimiento dentro cada escuela, que sirva a sus equipos directivos para tomar decisiones racionales y fundamentadas, orientadas a mejorar los aprendizajes y la gestión, y pueda transformarlas así en “escuelas inteligentes”.

Las numerosas experiencias transitadas muestran que las escuelas mejoran el trabajo en equipo, su clima institucional y el rendimiento de los estudiantes; asimismo, se abren nuevas oportunidades de diálogo y se fomenta la circulación de información entre todos los actores implicados, acercando a las familias y a otros miembros de la comunidad a la escuela.

Además, el método brinda a los gobiernos educativos valiosos insumos para la formulación de sus políticas. Si bien, como se señaló, el proceso de autoevaluación es confidencial, los planes sí deben entregarse a las respectivas autoridades, que los consolidan y sistematizan para el conjunto de las escuelas. Esto permite poner el foco en las situaciones problemáticas priorizadas por las escuelas, de modo de tenerlas en cuenta a la hora de formular las políticas educativas, lo que implica un relevante cambio en la dirección en que se toman las decisiones tomando en cuenta las demandas y propuestas provenientes de las escuelas.

Como se dijo, el IACE prevé en cada escuela la realización de una serie de *Ejercicios Básicos* diseñados en torno al citado esquema tridimensional y contemplando las variables e indicadores que lo especifican. Los títulos son bastante explicativos por sí mismos, aunque en la siguiente tabla se da una breve descripción de su contenido, para el caso del IACE secundaria, aclarando que son bastante similares en los otros dos niveles:

EJERCICIOS BÁSICOS	CONTENIDOS
Ejercicio básico 1 Sistematización de datos de la escuela para los últimos cinco ciclos lectivos completos.	Se trata de un formato de tabla para sistematizar registros sobre indicadores relacionados con trayectorias escolares en los últimos cinco ciclos lectivos completos: matrícula, repitencia, sobreedad, abandono, ausentismo de estudiantes y de

	profesores, entre los más relevantes, y comparación con los respectivos promedios provinciales.
Ejercicio básico 2 Encuesta (+ taller) a familiares de estudiantes.	Se aplica, en forma anónima, un cuestionario autoadministrable, en caso que sean letrados, o bien mediante entrevistador –para quienes tengan dificultades de lecto-escritura–; incluye la carga de datos en la base específica, la emisión de salidas de información y el análisis de tabulados y gráficos. Se recomienda aplicarlo en reuniones, para así realizar, luego de completado el cuestionario, un taller sobre los mismos ejes de indagación.
Ejercicio básico 3 Misión de la escuela.	Se propone un taller para que los integrantes del plantel y los estudiantes, si así se decide, reflexionen sobre la misión y propósitos de la propia escuela.
Ejercicio básico 4 Significado de calidad educativa en la escuela.	Se trata de un taller para que el plantel y los estudiantes, si así se decide, reflexionen y acuerden acerca del significado de la calidad educativa para la escuela a la que pertenecen.
Ejercicio básico 5 Valoración de variables e indicadores de la calidad educativa. Selección de problemas y acciones superadoras.	Se brinda un formato para que los diferentes actores realicen la valoración (en escalas de cuatro puntos) de las variables y los indicadores según dimensiones de la calidad educativa, para que luego discutan y acuerden sobre esas valoraciones; además, en cada dimensión identifican problemas y proponen acciones superadoras. Se ofrece una base para cargar y procesar las valoraciones.
Ejercicio básico 6 Plan de Acción para la mejora de la calidad educativa.	Formato o guía de programación para elaborar el Plan de acción para la mejora de la calidad educativa de la escuela.

Dado que el involucramiento de los estudiantes secundarios durante todo el proceso aplicativo en sus escuelas es más intenso y continuo (sencillamente por razones etarias), en las escuelas primarias y los jardines se agrega otro ejercicio básico denominado *Consulta a los niños o estudiantes*, que consiste en un taller con dinámicas de juego acordes al tramo etario, para recoger de ese modo sus opiniones y percepciones sobre las variables e indicadores considerados.

Por otro lado, se incluyen varios ejercicios opcionales, que cada escuela puede completar según sus problemáticas específicas, acerca de:

- El proyecto educativo y la planificación pedagógica en la escuela.
- El conflicto en la escuela.
- La violencia en la escuela.
- Inclusión educativa y atención a la diversidad.
- Vínculos de la escuela con las familias.
- Vínculos de la escuela con organizaciones locales.
- La escuela como entorno protector de los derechos de los niños.
- Uso de información para la toma de decisiones en la escuela.

En el caso de escuelas secundarias se incluyen otros ejercicios sobre *temas emergentes*, que son también opcionales: sobre *sexualidad*, sobre manifestaciones de *violencia* en la escuela y sobre prevención de *adicciones* y otros *consumos problemáticos* (tabaco, alcohol y otras sustancias psicoactivas). Y en el caso de los jardines se incluye un ejercicio sobre articulaciones con las escuelas primarias.

También se brindan instrumentos útiles, como un formato de *cronograma* (diagrama de Gantt) para calendarizar el proceso aplicativo en cada escuela y otros para el seguimiento de esa aplicación: *grilla de registros* (planilla con informaciones a completar luego de realizar cada ejercicio básico u

opcional) y *grilla de apreciaciones sobre el proceso autoevaluativo* en general; cada escuela las completa y las entrega a sus supervisores, para consolidarlas y sistematizarlas.³²

Otro instrumento relevante para la consolidación y sistematización del proceso aplicativo es un formato de *matriz para sintetizar los planes de acción* de las escuelas, donde se vuelcan los problemas priorizados y las actividades superadoras propuestas.³³

El proceso de aplicación completo, incluida la formulación del Plan, demanda entre tres y cuatro meses y se requieren, como se dijo, al menos cuatro medias jornadas por escuela para la realización de reuniones plenarias.

Siempre se insiste en que la aplicación del IACE en cada escuela se realice mediante un proceso lo más autónomo y confidencial posible, sin interferencias, de modo de permitir mayor espontaneidad y libertad en los aportes y las discusiones grupales de los planteles. Eso se refiere al proceso autoevaluativo propiamente dicho, mientras que el Plan de acción (donde se plasman los problemas priorizados y las acciones superadoras propuestas) debe tomar estado público y trascender la escuela, mediante la realización de intensas y variadas acciones de difusión.

La necesidad de difusión del Plan se debe no solo a razones de transparencia respecto de la gestión institucional, sino también al hecho de que no todos los problemas detectados en el proceso autoevaluativo podrán ser resueltos en el ámbito de la propia escuela. En algunos casos será necesario el apoyo y la decisión de otros niveles del sistema, así como la participación de la comunidad educativa en su totalidad y el involucramiento de otras instituciones locales (gubernamentales o no).

Conformación de grupos promotores en las escuelas

Para concretar los procesos de aplicación del IACE ha demostrado ser altamente eficaz la conformación de un grupo promotor (GP) en cada establecimiento. Sus integrantes, como se anticipó, asumen responsabilidades en cuanto a motorizar y facilitar la aplicación del IACE.

Según el nivel educativo y el tamaño de cada establecimiento, el GP cuenta con tres a diez integrantes. En su conformación participan: un miembro del equipo directivo, algún coordinador de área, uno o dos docentes, y si así se decide, un familiar; en el caso de secundarias, se agrega uno o dos preceptores, uno o dos estudiantes (preferiblemente de los últimos años) y algún representante del centro de estudiantes (en caso que exista). Es requisito que algunos de los integrantes manejen fluidamente las TIC. Se promueve que en un futuro se incluyan familiares de los niños o estudiantes.

Las características deseables de los miembros del GP son: voluntad de involucrarse y de asumir las responsabilidades que conlleva su rol; perfiles positivos de liderazgo y estilos democráticos de relacionamiento; que sean apreciados (legitimados) en las opiniones de sus pares y sus directivos. Son recomendables los incentivos para el desempeño de esos roles; por ejemplo, el otorgamiento de puntaje docente.

Básicamente las funciones del GP, en sintonía y acuerdos con el equipo directivo de la respectiva escuela, son:

- Informar, convocar, sensibilizar, capacitar y asistir a los integrantes de la escuela acerca del IACE, sus ejercicios, instrumentos y procedimientos de aplicación.

³² Véanse los mencionados instrumentos en los cuadernillos IACE respectivos, en la página web.

³³ Esa matriz se encuentra en el cuadernillo de Recomendaciones para los niveles jurisdiccionales, descargable desde la página web.

- Construir, difundir y promover el cumplimiento del cronograma de aplicación.
- Promover la lectura de los materiales respectivos (impresos o descargables de la Web). Es importante insistir en que el plantel conozca la herramienta antes de completar los ejercicios; especialmente una detenida lectura (individual o grupal) de la matriz de dimensiones y variables de la calidad educativa, les ahorrará mucho tiempo al momento de realizar el ejercicio de valoraciones.
- Completar el cuadro de Indicadores sobre matrícula y trayectorias escolares para los últimos 5 años (Ejercicio básico 1), distribuirlo a los actores en forma impresa y colocarlo en carteleras o lugares visibles; promover y apoyar su análisis crítico.
- Distribuir y aplicar las Encuestas a familiares, y delegar la carga posterior en la base computarizada respectiva, para emitir las salidas de información correspondientes.
- Convocar a las reuniones plenarias para la discusión y acuerdos sobre los distintos ejercicios.
- Distribuir los materiales diversos que sean requeridos en cada momento del proceso.
- Sintetizar / sistematizar la priorización de problemas y las propuestas de acciones superadoras.
- Formular un Plan acorde al formato preestablecido, primero de modo preliminar en base a los problemas priorizados y tomando en cuenta las propuestas de acciones superadoras, y luego distribuirlo a los actores para que realicen un análisis individual o en pequeños grupos, y al fin discutirlo, ajustarlo y consensuarlo en el marco de jornadas plenarias.
- Sistematizar el proceso autoevaluativo llevado a cabo en su escuela, acorde con el formato ofrecido.
- Difundir el Plan, mediante su exhibición en carteleras, reuniones informativas y por otros medios.
- Acompañar el proceso ulterior de implementación del Plan: apoyar para viabilizar su puesta en marcha, brindar asistencia y monitorear su ejecución.
- Mantener una fluida y constante vinculación con el nivel de supervisión respectivo, brindándole información actualizada sobre la marcha del proceso.

Los supervisores y el IACE

El rol de la supervisión para facilitar los procesos autoevaluativos en las escuelas a su cargo también es particularmente relevante, sobre todo atendiendo a la sustentabilidad de los procesos autoevaluativos. Sus contribuciones serán básicamente:

- Alentar el proceso de implementación del IACE en las escuelas a su cargo, valorando la importancia del método.
- Intervenir en la capacitación de los integrantes de los grupos promotores y en la sensibilización de los planteles.
- Acompañar a directivos y docentes, brindándoles asistencia en caso necesario.
- Estar disponible frente a los requerimientos de las escuelas y responder a sus eventuales demandas (por ejemplo, de pedidos de datos o información).
- Proponer estrategias de superación de posibles conflictos.
- Estar al tanto del cronograma de implementación de las escuelas y colaborar en su cumplimiento.
- Habilitar, en la medida de sus posibilidades, momentos y espacios para la realización de las dinámicas grupales.
- Recibir los correspondientes Planes formulados, revisarlos y proponer ajustes; elevarlos a las autoridades jurisdiccionales respectivas.
- Mantener estrechos vínculos con los GP de las escuelas a su cargo, solicitándoles información actualizada sobre sus procesos autoevaluativos.

- Actuar como nexo entre las escuelas y las autoridades educativas para promover eventuales decisiones requeridas para facilitar la aplicación del IACE y canalizar las sugerencias y demandas emergentes de los Planes elaborados.

Ese rol de acompañamiento es fundamentalmente de apoyo y asistencia y no de control o sanción. Para preservar la autonomía y confidencialidad del proceso autoevaluativo en cada escuela, los supervisores (así como los integrantes del equipo técnico provincial y otros funcionarios ajenos a la escuela) no deben involucrarse en las dinámicas grupales que se realicen en cada establecimiento.

Su involucramiento activo sí es necesario para la revisión de los planes preliminares de cada escuela y para ello realizan reuniones con los directivos y los GP, de modo de plantear sugerencias para su mejoramiento, como insumos para la elaboración del Plan definitivo.

Más allá de su papel en el acompañamiento y monitoreo del proceso de aplicación del IACE, la participación de los supervisores resulta importante también para el seguimiento ulterior de la implementación de los Planes en las escuelas a su cargo, a fin de estimular su efectiva concreción, ayudar a superar los obstáculos que se presenten y promover los ajustes que surjan en el camino como necesarios.

HITOS RELEVANTES

Concursos de Planes, Sistematización y Encuentro interprovincial

Durante los años 2011 y 2014, UNICEF Argentina y CEADEL, en conjunto con los Ministerios de Educación de cada provincia, realizaron concursos de planes dirigido a las escuelas que habían utilizado el IACE, con el fin de evidenciar sus logros en la mejora de la gestión y los resultados educativos, que pudieran ser atribuibles al método autoevaluativo.

Se entregaron premios a los planes más valorados (con los mejores puntajes) tanto en términos de su formulación como de su ulterior implementación; esa valoración se realizó mediante pautas procedimentales y grillas que fueron específicamente diseñadas siguiendo rigurosos criterios metodológicos; se conformaron jurados integrados por representantes de UNICEF Argentina, miembros de CEADEL y representantes de las provincias, incorporando además en cada caso un evaluador externo de reconocido prestigio en el campo educativo y también de la evaluación.

El propósito principal de esos concursos fue aportar tanto al reconocimiento social de las escuelas, como a la consolidación, el sostenimiento y la visibilidad de las experiencias más efectivas en la obtención de logros vinculados a las diferentes dimensiones que componen la calidad educativa.³⁴

En el año 2012 se sistematizaron las experiencias desarrolladas con las aplicaciones del IACE hasta ese año en escuelas primarias (Nirenberg, 2012), poniendo foco en las percepciones de los actores acerca de los logros, así como en los planes formulados, los problemas priorizados y las principales acciones superadoras propuestas. Esa sistematización es uno de los insumos utilizados en este artículo.

A mediados del año 2012 y con el propósito de brindar un espacio público y presencial para el intercambio y la reflexión sobre los planes de las escuelas que resultaron ganadoras en el primer concurso, se llevó a cabo el “Encuentro Interprovincial: Políticas de Autoevaluación Institucional para la Mejora de la Calidad”, en San Miguel de Tucumán.

Concurrieron al evento las autoridades de UNICEF Argentina, ministros y diversos funcionarios de educación de las provincias de Chaco, Misiones, Jujuy, Salta y Tucumán; asimismo, en calidad de

³⁴ Ver más detalles sobre ambos concursos en la página web.

observadores, concurrió un grupo de funcionarios educativos del vecino país de Uruguay, acompañados por un representante de UNICEF Uruguay, quienes fueron especialmente invitados dado el alto interés manifestado por ellos en diseñar y aplicar un método similar de autoevaluación de la calidad educativa en sus escuelas. Los asistentes valoraron muy positivamente ese evento.³⁵

Encuentro subregional sobre tendencias –globales y regionales– de evaluación de la calidad educativa y autoevaluación institucional

En agosto del año 2012, Buenos Aires fue sede de un encuentro con representantes de los Ministerios de Educación de 11 países (Argentina, Chile, Costa Rica, Ecuador, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Nuevo León, Panamá, Perú y República Dominicana; también asistieron representantes de los Ministerios de Educación de las provincias donde se aplicaba el IACE: Tucumán, Salta, Misiones, Chaco y Jujuy así como directivos y docentes de establecimientos educativos primarios de esas provincias argentinas. Estuvieron además presentes autoridades de Unicef Argentina, integrantes de la Oficina Regional de Educación de UNESCO, e integrantes del equipo IACE–CEADEL, que se ocuparon de la organización del evento.

El encuentro se realizó en el marco del LLECE (Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación), que fue creado para producir información sobre logros de aprendizaje y “factores asociados”, generar conocimiento sobre evaluación de los sistemas educativos y sus componentes, y crear una masa crítica de personas e instituciones con las habilidades y la experiencia necesarias en evaluación de la calidad educativa. El LLECE promueve sistemas integrales de evaluación con una mirada holística que reconozcan a la educación como tarea compartida entre todos los integrantes de la escuela.

En el encuentro la Dra. Olga Nirenberg tuvo un espacio para exponer acerca del método IACE y sintetizó los resultados de su aplicación; también los ministros y los representantes de las escuelas pudieron exponer sobre los procesos autoevaluativos en sus establecimientos y jurisdicciones.

Estudio sobre sostenibilidad

Entre octubre del año 2012 y abril del 2013, se aplicó un sencillo cuestionario autoadministrable (podía llenarse directamente por Internet³⁶) a directivos de escuelas primarias, tanto urbanas como rurales, que usaron el método IACE, con el propósito de indagar acerca de la continuidad e institucionalización de los procesos de autoevaluación y programación en sus establecimientos.

Se mencionan, a modo ilustrativo, algunas de las variables trazadoras indagadas en el estudio:

- Implementación efectiva del Plan formulado.
- Apoyos recibidos para su implementación.
- Continuidad del GP y especificación de su rol ulterior.
- Incorporación del IACE al Proyecto Educativo Institucional.
- Realización de nuevas autoevaluaciones (aplicando el IACE total o parcialmente)

³⁵ Puede descargarse la relatoría donde se reseñan los principales objetivos, momentos y contenidos del Encuentro, desde la página web.

³⁶ Dada la baja propensión de los planteles a utilizar cuestionarios mediante Internet, no importa la sencillez que tengan, se les dio la opción de completarlo en papel impreso para luego cargarlos en la web en los niveles centrales provinciales.

El estudio proveyó información valiosa para evaluar los procesos de aplicación del método y continuar mejorándolos, sobre todo en relación con uno de sus principales objetivos que es la instalación en las escuelas de una cultura autoevaluativa y de planificación que les permita encarar por sí mismas procesos de mejoramiento de su gestión y sus resultados educativos. Asimismo, fue útil para desarrollar una estrategia de sostenibilidad de esos procesos en las provincias.³⁷

Evaluación externa

Durante el año 2014 hasta comienzos del 2015 se realizó una evaluación externa del método IACE y sus aplicaciones en las provincias. Para eso, UNICEF Argentina convocó a evaluadores internacionales (focalizando en los países de América Latina); esa tarea fue finalmente concedida a dos evaluadoras de Chile: Alejandra Cortés y Andrea Peroni. Ambas acordaron el enfoque metodológico con UNICEF Argentina e interactuaron intensamente con el equipo de CEADEL.

Seleccionaron dos provincias argentinas (Tucumán y Salta) donde se efectuó trabajo de campo, con entrevistas a autoridades, equipos técnicos provinciales y directivos de escuelas, talleres con docentes y con estudiantes, así como grupos focales con familiares. También efectuaron reuniones grupales con el equipo IACE-CEADEL y entrevistaron a funcionarios del área de educación de UNICEF Argentina; realizaron además un exhaustivo análisis de la vasta documentación técnica que se produjo a lo largo del tiempo alrededor del método.

La evaluación externa puso énfasis en los siguientes tres aspectos del IACE: eficacia, pertinencia y sostenibilidad.

Los resultados de esa evaluación se plasmaron en un informe aprobado por UNICEF Argentina; sus hallazgos fueron altamente positivos y las recomendaciones formuladas sirvieron de guía para las aplicaciones que se llevaron a cabo a partir de entonces.

Otros hitos, más académicos

En el año 2008 la Prof. Elena Duro y la Dra. Olga Nirenberg presentaron la primera versión del IACE primaria en la Feria del Libro, con gran concurrencia de público interesado en cuestiones educativas.

En el año 2009 ambas profesionales presentaron una ponencia en la VI Conferencia sobre Evaluación de Políticas Públicas, organizada por la Sociedad Española de Evaluación, el Instituto Nacional de Administración Pública (INAP) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), realizada en mayo 2009 en Barcelona. Se recibió el primer premio y el artículo fue publicado por la revista *Gestión y Análisis de Políticas Públicas* (con referato) del Instituto Nacional de Administración Pública de España. Véase, Duro y Nirenberg, 2009.

Respondiendo a una especial invitación, ambas profesionales expusieron sobre Estrategias de Autoevaluación en el campo educativo en el Congreso Internacional de Evaluación y III conferencia ReLAC, realizada en Julio de 2010 en San José de Costa Rica. El evento estuvo organizado por la Universidad de Costa Rica (UCR) y la Red Latinoamericana de Seguimiento Evaluación y Sistematización en América Latina y El Caribe (ReLAC).

En el año 2012 se implementó el Centro de Documentación sobre Evaluación y Calidad Educativa, donde se recopilan diversas fuentes bibliográficas y documentales para la consulta de usuarios interesados en temas de evaluación educativa y sobre acciones de mejora de la calidad educativa, en establecimientos de los niveles inicial, primario y secundario. Se trata de un recurso continuamente actualizado, útil para acompañar el proceso de aplicación del IACE, ofreciendo un

³⁷ Puede descargarse el informe de resultados de esa encuesta a directivos, desde la página web.

registro dinámico que facilita la circulación del conocimiento teórico y práctico. Véase en la página web.

La Dra. Olga Nirenberg y la Lic. Claudia Castro cooperaron, en el primer semestre de 2014, con UNICEF Perú y con el Ministerio de Educación (MINEDUC) de Perú para el diseño del monitoreo y evaluación (M&E) del Plan Nacional de Formación Docente, así como para el desarrollo de una estrategia de autoevaluación, similar al IACE, en sus centros educativos.

Ambas expusieron, como docentes invitadas, en el Seminario: “Problemáticas actuales del sistema educativo, la administración y la gestión educativa”, que se dictó en la Maestría en Gestión de la Educación, de la Universidad de Tres de Febrero. 2015.

También fueron docentes invitadas, en ese mismo año 2015, en el Curso para Directivos recientemente titularizados en la Escuela de Maestros del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. La exposición fue sobre evaluación institucional y autoevaluación.

ALGUNOS RESULTADOS ATRIBUIBLES AL IACE

Cobertura

El alcance o la cobertura lograda con aplicaciones del IACE son resultados en sí mismos, más allá de los cambios provocados.³⁸ Hasta finales del año 2015, el IACE se aplicó en siete provincias (Buenos Aires, Chaco, Jujuy, Misiones, Salta, Santiago del Estero y Tucumán), alcanzando un total de 2.626 escuelas, que comprenden 70.414 docentes y 855.579 estudiantes.

En las tablas que siguen se detalla, para cada nivel educativo y por provincias, la cantidad de establecimientos cubiertos con sus respectivos docentes y estudiantes.

Tabla 1. Establecimientos de nivel inicial cubiertos. Período 2014 – 2015

PROVINCIAS	JARDINES	DOCENTES	NIÑOS
Buenos Aires	--	--	--
Chaco	30	248	4.615
Jujuy	10	133	2.189
Misiones	23	551	8.097
Salta	65	313	7.450
Santiago del Estero	30	477	4.279
Tucumán	30	283	6.645
TOTAL	188	2005	33.275

Tabla 2. Establecimientos de nivel primario cubiertos. Período 2008 – 2015

PROVINCIAS	ESCUELAS	DOCENTES	ESTUDIANTES
Buenos Aires	23	858	11.445
Chaco	276	6.164	109.261
Jujuy	250	7.402	88.533
Misiones	433	5.213	100.773
Salta	299	4.529	81.699
Santiago del Estero	108	3.782	44.127
Tucumán	628	7.710	183.052
TOTAL	2.017	35.658	618.890

³⁸ La cobertura de una intervención es considerada un resultado intermedio, es decir, un producto. Para mayor detalle sobre tipos de resultados (productos, efectos, logros e impactos), véase Nirenberg, 2013, capítulo 7.

Tabla 3. Establecimientos de nivel secundario cubiertos. Período 2011 – 2015

PROVINCIAS	ESCUELAS	DOCENTES	ESTUDIANTES
Buenos Aires	40	3.172	12.115
Chaco	91	4.751	40.133
Jujuy	71	7.033	39.378
Misiones	19	897	5.997
Salta	45	3.902	23.570
Santiago del Estero	39	4.291	22.649
Tucumán	116	6.079	59.572
TOTAL	421	30.125	203.414

Planes formulados: problemas priorizados y acciones superadoras planteadas³⁹

Otro de los productos relevantes de las aplicaciones del IACE fue el hecho de que más del 95% de las escuelas que se autoevaluaron alcanzaron a formular e implementar sus Planes de acción para la mejora.

Los problemas priorizados con más frecuencia en el conjunto los planes fueron: repitencia, ausentismo de estudiantes y de docentes, dificultades de aprendizaje en áreas básicas, carencias en la formación continua de los docentes, especialmente en tecnologías de información y comunicación (TIC) y para el tratamiento en el aula con niños que tienen “necesidades especiales” o “capacidades diferentes”; también se mencionan escasas capacidades y práctica docente en materia de evaluación del desempeño docente y de estudiantes, así como en cuestiones de protección y promoción de derechos; fallas en las pautas de convivencia, que en caso de existir no son compartidas ni están institucionalizadas, vínculos conflictivos entre los agentes escolares, deficiencias en el vínculo de la escuela con las familias y con la comunidad local, fallas en la comunicación interna, escasas oportunidades o estímulos para la participación de estudiantes, insuficiencia e inadecuación de los espacios físicos y del mobiliario, carencias en la higiene y el mantenimiento edilicio.

Como se señaló, hay frecuentes referencias a la falta de formación docente para el tratamiento en el aula con niños que tienen “necesidades especiales” o “capacidades diferentes”. Sería necesario precisar si esta problemática hace referencia a una sobreabundancia de niños con discapacidades psicofísicas (lo cual plantea ciertas dudas) o si eso tiene que ver con dificultades en el desarrollo infantil (2 a 5 años) en las áreas de lenguaje verbal y no verbal y en los procesos intelectuales relacionados con el cálculo, la escritura y la lectura. En buena medida ese fenómeno se relacionaría, por un lado, con las “condiciones de educabilidad”⁴⁰ en los ámbitos familiares y comunitarios y, por otro, a una carencia de recursos pedagógicos adecuados por parte de los docentes.

En cuanto a las actividades que los Planes proponen para superar esos problemas priorizados, la mayoría plantea generar espacios de diálogo, intercambio y reflexión conjunta ya sea entre los docentes, entre ellos y sus directivos y en algunos casos hacen extensiva esa propuesta para las

³⁹ En este ítem se hace referencia, sobre todo, a las escuelas de nivel primario, pues son las que tienen más años de aplicación del IACE. Véanse estas cuestiones en las escuelas de nivel secundario y en jardines en la citada página web; podrán verificarse muchas similitudes.

⁴⁰ La escuela, en tanto experiencia educativa formal, requiere de la denominada “educación primera” para su desarrollo. Cuando un niño ingresa a la educación básica debe haber pasado por esta formación previa, la cual ha estado sobre todo en manos de sus familias. Cada vez más los niños son escolarizados desde muy pequeños, pero hace poco tiempo que el nivel inicial fue legislado como obligatorio en Argentina, desde los cinco, recientemente desde los 4 y actualmente está en discusión si debe serlo desde los tres años; aun así, muchos niños (sobre todo de los sectores más desaventajados), no concurren a ese nivel. El conjunto de aptitudes y disposiciones adquiridas en el seno del hogar, mediante adecuada estimulación temprana y adecuada a las diferentes etapas del desarrollo infantil, conforman la base que condiciona fuertemente los aprendizajes posteriores en la escuela. Para poder educar, hoy las escuelas esperan niños “ya educados”; ese es el sentido del concepto de “educabilidad”. Para mayor profundización véase López (2003).

familias y las organizaciones sociales. Varias plantearon la generación de espacios de encuentro entre docentes y familiares: clases abiertas, actividades recreativas y culturales, proyectos conjuntos, ferias, etc. Esto puede estar indicando la necesidad de las escuelas de construir y fortalecer vínculos y de haber identificado como resultado del proceso de autoevaluación, la potencialidad del trabajo colaborativo.

Otra línea de acción superadora que plantean en forma frecuente, consiste en desarrollar estrategias comunicacionales tanto internas, orientadas a los planteles, como externas, hacia las familias, organizaciones sociales e instituciones sectoriales.

En los casos de falta de algún recurso humano se proponen reasignaciones de funciones de los propios planteles, como también formular pedidos formales a las respectivas autoridades.

Son reiterados los casos en que se refieren a generar o actualizar los códigos de convivencia, con protagonismo de familiares y estudiantes.

Hubo establecimientos que han propuesto refuncionalizar o aprovechar mejor algunos espacios existentes, aunque también solicitan a las autoridades o procuran donaciones para refacciones y ampliaciones de sus plantas físicas, así como adquisición de mobiliarios y equipamientos.

La disponibilidad de computadoras, el acceso a Internet y la formación en cuestiones informáticas han sido también necesidades que se reflejaron en solicitudes concretas a las autoridades.

Todos sugieren la necesidad de acompañar estos procesos de programación e implementación con adecuada e intensa asistencia técnica y seguimiento, para no obturar el proceso de autoevaluación propositiva realizado y contribuir a la optimización y concreción de los planes formulados en procura de los cambios buscados. El compromiso de los gobiernos educativos provinciales en tal sentido es señalado.

Se adjunta en anexo 2 un esquema donde se sistematizan, en función de las tres dimensiones consideradas para la calidad educativa, los principales problemas detectados y las actividades propuestas e implementadas para su superación en los planes de acción.

Los planes han puesto el foco sobre todo en problemas posibles de resolver en forma interna, por las escuelas mismas. Seguramente la intención fue otorgar a la implementación mayor viabilidad, evitando depender de recursos externos. Un ejemplo de esto fue que si bien un problema frecuentemente manifestado fue la carencia de profesionales que conformen los gabinetes psicopedagógicos, el mismo no fue priorizado para los Planes de Acción, tal vez debido a la presunción (basada en realidades muy tangibles) de las restricciones presupuestarias de los gobiernos educativos para la resolución de tal problema. Sin embargo, si uno de los propósitos del IACE es influir en las políticas públicas educativas, debería promoverse especialmente esos planteamientos a las autoridades.

Se detectaron debilidades en materia de programación por parte de algunas escuelas. Pese a que el formato para la formulación del Plan es muy sencillo, se evidenciaron dificultades para formular los problemas o las líneas de acción en forma adecuada. Se concluye que no necesariamente las habilidades para la planificación pedagógica y la evaluación de aprendizajes (que sin duda poseen los docentes) son equivalentes o útiles a la hora de programar acciones o proyectos de intervenciones orientadas al cambio. Por ese motivo se incluyeron talleres para el fortalecimiento de las capacidades de los agentes escolares y los funcionarios educativos en materia de planificación/programación y también en monitoreo y evaluación.

Logros de la implementación de los planes

Actualmente se reconoce que en todo tipo de evaluación es muy ardua la cuestión de la atribución de los resultados de cambio a una sola intervención, cuando son tan diversos los factores que en forma simultánea y entrelazada inciden en las situaciones concretas. Por tal motivo, suele hablarse de “contribución”, más que de “atribución”, en consideración a la complejidad, multidimensionalidad y multicausalidad de los fenómenos sociales en general y en especial los del campo educativo.

Sin embargo, es útil considerar la percepción de los propios actores insertos en los contextos de la acción acerca de la medida en que los logros pueden ser atribuidos a una intervención específica. En nuestro caso interesa la percepción que los docentes, directivos, autoridades y funcionarios educativos tienen acerca de la importancia de los resultados que la aplicación del IACE y la implementación de los Planes han tenido en las trayectorias de los estudiantes, en las modalidades y desempeños pedagógicos y en la gestión escolar.

A continuación, se sintetizan los principales logros percibidos por los actores de las escuelas primarias de cinco provincias que aplicaron el IACE (Chaco, Jujuy, Misiones, Salta y Tucumán), clasificados según las tres dimensiones consideradas. Pueden consultarse logros alcanzados en escuelas secundarias y del nivel inicial en la página web, donde se encontrarán muchas similitudes a las del siguiente resumen.

Dimensión I. Resultados y trayectorias educativas de los estudiantes

- Mejoras en el rendimiento en el área de lengua, tanto en las capacidades de lectura y escritura como en la comprensión lectora.
- Desarrollo paulatino del gusto por la lectura, lo cual se percibe a través de la mayor participación de los niños en la hora de lectura y del incremento en la cantidad de estudiantes que visitan la Biblioteca o el Rincón de Lectura.
- Mejora en la capacidad de los estudiantes para la comunicación oral y expositiva, lo cual se atribuye a un incremento en la auto confianza y a actividades como la implementación de estrategias para introducir la radio-tv escolar como recurso y medio didáctico al servicio de las prácticas educativas.
- Reconocimiento y valoración de la diversidad cultural, creencias y valores de la comunidad.
- Mejoras en la resolución de operaciones matemáticas básicas y situaciones problemáticas (lo que se atribuye en gran parte a la mejora en la comprensión lectora y al abordaje lúdico de las matemáticas).
- Adquisición de conocimientos matemáticos útiles para la vida diaria.
- Mayor interés de los estudiantes debido a que reciben una atención más individualizada y atenta a sus necesidades
- Reducción de los índices de repitencia y abandono. Disminución de estudiantes en riesgo pedagógico.
- Disminución del ausentismo de estudiantes. Mayor interés de los estudiantes por asistir diariamente a la escuela.
- Fortalecimiento de la autoestima en los estudiantes con sobreedad.
- Disminución de los estudiantes con sobreedad.
- Incorporación de los padres al proceso formador.
- Disminución de la violencia entre los estudiantes en los recreos.
- Mayor cooperación y solidaridad de los estudiantes en trabajos grupales

Dimensión II. Perfiles y desempeños docentes

- Docentes capacitados en el uso de las TIC e implementación de estrategias pedagógicas utilizando las TIC como recurso metodológico.

- Manejo por parte de los docentes de equipos de audio, filmadora, cámara fotográfica y computadora, a través de acciones de autocapacitación.
- Incremento del trabajo articulado entre docentes de nivel inicial, primario y secundario.
- Institucionalización de las mesas de trabajo y jornadas periódicas para acordar propuestas pedagógicas.
- Mejora del trabajo docente en la diversidad, con mayor respeto de los tiempos e intereses de los estudiantes.
- Buena disposición en relación con las metas y objetivos de enseñanza.
- Implementación de estrategias metodológicas innovadoras en el equipo docente.
- Renovación de estrategias pedagógicas en la planificación anual.
- Conocimiento crítico sobre la normativa en relación a la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Mayor interés de los docentes por capacitarse.
- Docentes más comprometidos y capacitados, con más compañerismo y trabajo en equipo.
- Apertura al diálogo, a la reflexión sobre la propia práctica y a analizar los datos estadísticos, sus fortalezas y debilidades.

Dimensión III. Capacidades y desempeños institucionales

- Fortalecimiento del vínculo escuela-familia. Mayor participación y disposición de los padres y de la comunidad en relación con la vida institucional escolar.
- Mayor conciencia colectiva en relación con los valores humanos.
- Mejora en la comunicación acerca de la gestión escolar a través de diversos dispositivos informativos.
- Conformación de grupos de trabajo, logrando rescatar la figura del coordinador.
- Mayor motivación y participación de los estudiantes en las actividades escolares.
- Integración y participación de los estudiantes.
- Fortalecimiento del sentido de pertenencia a la institución escolar.
- Propuestas e implementación de proyectos realizables e innovadores como medio de garantizar la apropiación por parte de todo el alumnado de aquellos contenidos que se considera necesario mejorar para lograr la calidad educativa.
- Buen clima escolar.
- Participación e involucramiento comprometido de los diferentes actores de la comunidad (hospitales, iglesia, policía, dirección de tránsito, entidades educativas, etc.).
- Incorporación de los medios masivos de comunicación para convocar y socializar las propuestas y logros obtenidos.
- Trabajo en redes con escuelas cercanas.
- Reconstrucción y/o ampliación del edificio escolar y del equipamiento de los nuevos espacios.
- Recuperación de la historia local.
- Interés por la historia local.

También son importantes las percepciones del equipo IACE–CEADEL acerca de los logros alcanzados, pues son “semi-externas” y como tales, complementarias, en relación con las de los actores provinciales.

- Si bien la mayoría de los planes se basaron en la disponibilidad de recursos en las propias escuelas y en la comunidad, hubo algunos que incluyeron gestión de equipamiento, mobiliario e infraestructura, así como pedidos de personal docente y auxiliar ante autoridades provinciales e instituciones del medio, gestión en la cual resultó importante el aval y apoyo que brindaron los supervisores.

- Es notable que más allá del contexto de la escuela, urbano o rural, hubiera coincidencia general en los problemas priorizados. Lo que difiere es la causación y especificación de esos problemas en cada contexto, cuestión que habrá que profundizar. Asimismo, con respecto a los diferentes niveles educativos, donde más allá de algunas especificidades, son más la cantidad de coincidencias.
- Muchas de las actividades planteadas para resolver problemas muestran alto sinergismo, es decir que son potentes para provocar mejoras en diversos problemas o aspectos relacionados con los aprendizajes de los estudiantes en las diferentes disciplinas, a la vez que impactan en la formación docente (por ejemplo en la apropiación y el uso de TIC) y en el fortalecimiento de la gestión escolar (por ejemplo en cuanto al trabajo en equipo, el vínculo con las familias y con las instituciones del medio).
- En tal sentido, hubo escuelas que han tomado ciertos ejes en base a los que articulan los procesos de enseñanza en las diferentes áreas temáticas; solo por dar un ejemplo de eso, la escuela ganadora del primer premio del concurso en Salta, introdujo talleres de hidroponía, sericultura (cría y producción con gusanos de seda), fabricación de dulces, y en función de tales actividades productivas abordan la enseñanza con un enfoque multidisciplinar (lengua, matemáticas, ciencias naturales, historia, geografía...), incluyen a las familias en las actividades (permitiendo así la generación de ingresos) y vinculan a la escuela con organismos especializados en las temáticas (por ejemplo el INTI y el INTA).
- Para aquellas otras escuelas que no plantearon actividades tan innovadoras, es decir, que persisten en acciones que tradicionalmente se vienen realizando sin mostrar mayor efectividad en producir los cambios requeridos frente a los problemas señalados, es probable que la difusión de las experiencias exitosas pueda contribuir a superar esas situaciones e introducir efectivas transformaciones.
- Es destacable la generación o profundización del trabajo articulado entre las escuelas y otras instituciones de la comunidad (por ejemplo, con centros de salud) para implementar los planes.
- El proceso de autoevaluación en sí representó una oportunidad valorada por todas las escuelas. En muchos casos les permitió articular los diferentes proyectos existentes y darles una direccionalidad común.
- La autoevaluación resulta en un enriquecimiento profesional a partir de la lectura y el trabajo con el material (cuadernillo IACE).
- Los docentes muestran mayor disposición para el análisis y la reflexión sobre la práctica cotidiana, para escuchar y conocer diferentes puntos de vista, para centrar la atención en las problemáticas pedagógicas, buscar soluciones y llegar a acuerdos.
- Los docentes adquirieron protagonismo, lo cual valoran muy positivamente.
- Se amplió la mirada sobre la calidad educativa, agregando otras dimensiones además de los resultados de aprendizaje de los estudiantes.
- Los docentes pudieron realizar una revisión de estrategias de enseñanza y de aprendizaje y un positivo replanteamiento de su relación con los estudiantes.
- Se generaron modalidades más democráticas de gestión escolar y de actuación pedagógica.
- Ayudó a la integración institucional, mejoró el trabajo en equipo y se articularon más los diferentes turnos.
- Se facilitó un acercamiento entre la escuela y las familias.
- Se produjo una revalorización del rol de la escuela, tanto por parte de sus propios integrantes como de parte de la comunidad.
- Permitió hacer un análisis profundo sobre la realidad escuela – comunidad y de los vínculos interinstitucionales.
- La generación de los Grupos Promotores a efectos de la aplicación del IACE en las escuelas fue algo altamente positivo; un indicador de eso es el hecho de que ese grupo sigue vigente en casi todas las escuelas que usaron el método IACE, y han ampliado su rol

para facilitar la implementación de sus planes y para apoyar en general la gestión del equipo directivo.

La voz de los actores: testimonios sobre el IACE

Las autoridades provinciales reafirmaron el apoyo político a la implementación del método IACE en las escuelas, pues consideran que:

“...aporta un análisis de la calidad educativa no centrada solamente en el desempeño de los estudiantes sino incorporando dimensiones que refieren a los docentes y la gestión institucional”.⁴¹

Describieron que el escenario educativo actual presenta ciertas complejidades, por ejemplo, la inclusión de más niños en el sistema educativo como efecto de la Asignación Universal por Hijo que genera la necesidad de más escuelas, más maestros y más equipos directivos, con el desafío permanente de mantener la calidad educativa.

Coincidieron en que:

“La aplicación del IACE ha movilizadado mucho a los planteles docentes ofreciendo una posibilidad genuina de mirarse hacia adentro, aporta a la terminalidad educativa y favorece la articulación”.

“la versatilidad y sencillez no ha ido en desmedro de la complejidad de los análisis” ... “adoptar el IACE ha permitido alcanzar mayores grados de autonomía a las escuelas” ... “reconocer las problemáticas más importantes y conocerse mejor les ha permitido plantearse metas y llevarlas a cabo”.

Hicieron referencia también a la disminución de la repitencia y el abandono escolar a partir de la autoevaluación y a los cambios en la mirada de los docentes hacia la escuela y sobre su propio rol.

“Cada vez más la escuela tiene que elaborar y llevar a cabo sus propios planes de acción, pero para ello necesita métodos e instrumentos para autoevaluarse y el IACE es un aporte fundamental para este propósito”. (Ministro de Educación de Jujuy)

“El IACE es una nueva forma de cambiar las políticas educativas desde lo micro a lo macro”. (Directora de Nivel Primario de Misiones)

“A partir de la aplicación del IACE se bajó la repitencia, mediante prácticas pedagógicas de calidad”. (Ministro de Educación de Salta)

“Las escuelas adoptan el IACE porque genera espacios de autonomía. Se animan a plantear acciones y metas viables”. (Directora de Nivel Primario, Tucumán)

A continuación, se transcriben testimonios de directores de escuelas, de docentes y de supervisores.

*“Ayudó a reflexionar sobre dónde estamos parados como docentes y cómo estamos trabajando en pos de una mejor calidad educativa. Ayudó a arribar a consensos.”
“Permitió centrar la atención en las problemáticas pedagógicas, buscándoles una solución. Contribuyó a pensar en un cambio de la práctica docente.”*

⁴¹ Se trata de testimonios de autoridades educativas de cinco provincias que integraron uno de los paneles durante el Encuentro Interprovincial realizado en la provincia de Tucumán en junio 2012.

(Docentes de Jujuy)

“La aplicación del IACE nos ayudó a descubrir nuestras fortalezas y debilidades, a mejorar nuestra calidad educativa y a salir hacia la comunidad, haciendo participar a todos”.

(Docentes de Misiones)

“Todos los ejercicios fueron importantes. Nos permitieron reflexionar sobre estadísticas, visualizar la mirada de los padres sobre la institución y aunar criterios sobre misión de la escuela y calidad educativa”.

“Pudimos repensar la tarea, conocer diferentes puntos de vistas y llegar a acuerdos. Los docentes adquirimos protagonismo y mayor responsabilidad.”

“Permitió la reflexión personal sobre la tarea del aula y replantear de manera más significativa la tarea pedagógica; replantear la práctica docente, detectando fortalezas y debilidades.”

“Ayudó a comparar resultados y tomar conciencia de lo que nos pasa como institución.”

“Permitió resignificar el concepto de calidad educativa en una escuela rural, visualizar las oportunidades y posibilidades de los niños. Ayudó a revisar temas de la realidad rural. Se replantearon formas de enseñar en la realidad rural con pluriaños.”

“El IACE nos permitió abrir los ojos y planificar de otra manera, la necesidad de conocer el contexto...” “es la primera vez que nos llaman a reflexionar sobre la extensión de jornada y aportar...”

"Permite darse cuenta".

"Es una nueva mirada al interior de las escuelas".

"Es un proceso de reflexión e interpretación crítica sobre la práctica".

"Implica mirar-se y repensar-se".

“Sirvió para trabajar a conciencia la evaluación de los aprendizajes, de la enseñanza, de los docentes y a nivel institucional.”

“Hubo cambios de actitud docente para revisar la práctica y nos hizo tomar conciencia acerca de la misión de la escuela. Se observó mayor disposición para el trabajo en equipo.”

(Docentes de Salta)

“Tenemos una escuela antes del IACE y después del IACE. Nos cuestionamos mucho cómo aplicar y cómo realizarlo. Hicimos más de 10 reuniones a nivel institucional para que las propuestas no quedaran sólo a nivel escrito... Los docentes tenían que cambiar sus estrategias. A través del IACE y de tantas reuniones logramos un cambio total... Los docentes trabajan con la radio. Hasta el año pasado era un instrumento más. Ahora se ha convertido en una columna vertebral donde los propios estudiantes son los protagonistas...es una escuela donde se entra cantando, con palmas... Es una realidad diferente, hay compromiso de los estudiantes y de los padres donde se los ha invitado al grupo de narradores. En el campo no están acostumbrados a dirigirse al grupo y ahora agarran el micrófono. Los docentes se han comprometido y trabajan en un proceso de evaluación donde todo el tiempo ven qué mejorar, qué cambiar...Se ve el clima de la escuela, la alegría de los estudiantes ... antes había mucho ausentismo, ahora no faltan. Los padres dicen “qué distinta está la escuela”...El problema no eran las competencias de comprensión de los niños, eran las estrategias de los docentes y el espacio mental, no el espacio físico que no teníamos”.

“...ya veníamos trabajando de una determinada manera, y la hemos adaptado al IACE. Lo que hicimos fue organizar el trabajo de los proyectos a la estructura y el formato del IACE y considerando las tres dimensiones...Se está tratando de hacer participar a los niños. Nos está sirviendo muchísimo tener actividades programadas.

Los padres se están acercando a la escuela. Se están viendo resultados. Tenemos en nuestra escuela una matriz de programación...donde hemos volcado las actividades del IACE y se va llenando mes a mes. Hay actividades que se están haciendo y otras que no. Nos sirve para ver cuáles se están cumpliendo, y cuáles no y por qué”.

(Directoras de escuela de Tucumán)

“Los ejercicios opcionales permitieron trabajar problemáticas que requieren soluciones inmediatas brindando un complemento a los ejercicios básicos”.
“...permitieron realizar procesos de reflexión, análisis y propuestas, generando espacios para consensuar y priorizar problemáticas además de proponer estrategias superadoras.”

“Lo más importante fue hacer un proyecto que tenga que ver con problemáticas reales de la escuela, específicos para la institución...poder definir problemas, aprender a hacer proyectos...mas allá de cualquier premio...” “Que la escuela reconozca que tiene problemas y que pueda plantear actividades en relación a ellos fue muy bueno”.

“Hubo aprendizaje organizacional: antes del IACE teníamos ideas cada docente por su lado. Con el IACE tuvimos una visión de futuro compartida, internalizamos el trabajo en conjunto, la escuela está organizada y estamos en camino. Tuvimos dificultades con la metodología, pero fuimos aprendiendo...lo importante fue que vamos cumpliendo metas, que hubo continuidad, que a pesar de los cambios de personal hubo continuidad”.

“Es importante la sistematización de las acciones, poder dejar asentado, registrar lo que se hace en la escuela.”

“El IACE nos muestra que dentro de la docencia también somos profesionales, por ello tenemos que formarnos, capacitarnos...con ello la institución va a cambiar, porque la miramos con otros ojos”.

“Este Plan de acción nos sirvió y sirve para hacer una reflexión sobre nuestra práctica docente, reverla y establecer mejores vínculos con la comunidad escolar, con una mayor apertura, reestructurando y articulando diversos proyectos”

(Docentes de Tucumán)

“El compartir el conocimiento es lo valioso, es enriquecedor...” “...Si la institución se adueña del plan, el plan tiene memoria, desde ese lugar el instrumento es bueno...”

“El Plan de Acción tiene memoria y la memoria del plan implica abandonar el continuo volver a empezar, éste sería el mayor logro del instrumento”.

“La continuidad de las acciones en las instituciones es lo que permite obtener logros, es una gran fortaleza. Con esta fortaleza la escuela puede enfrentar la complejidad.”

“Es importante el trabajo en equipo y el trabajo en red”.

“El Plan es una referencia permanente para la acción y la gestión”.

(Supervisoras de Tucumán)

LECCIONES APRENDIDAS Y DESAFÍOS PRÓXIMOS

Nos referiremos en esta sección sobre todo al IACE primaria, donde el período de aplicación ha sido mayor y por consecuencia el alcance logrado y la actividad de sistematización han sido más amplios.

Respecto del IACE secundaria, solo se reitera lo dicho previamente acerca de que un aprendizaje importante realizado fue la falta de consideración, en su versión inicial, del precario estado de conectividad a internet en las escuelas lo que motivó el posterior diseño de un dispositivo apropiado para esa situación de carencia; asimismo se ajustó el proceso autoevaluativo de modo

complementario y contributivo a las políticas educativas, específicamente en materia de evaluación, del Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.

También se anticipó que el método autoevaluativo que propone el IACE intenta establecer un puente entre las escuelas y la tarea política de las autoridades educativas, para dar lugar a la generación y concreción de caminos pedagógicos y de gestión institucional orientados a la calidad e igualdad educativa.

Parafraseando a Matus, cabe recordar que los problemas no se resuelven de una vez y para siempre, sino que se transforman en problemas de mayor complejidad y por ende de mayor dificultad de resolución.⁴² En ese entendimiento, se consignan a continuación los principales aprendizajes que se han realizado en las experiencias de aplicación del método IACE y los desafíos (o problemas a enfrentar, tal vez más complejos) que restan por delante.

En las sistematizaciones realizadas sobre el uso del IACE, se ratificó que para la aplicación del método y su posterior autonomía y sustentabilidad resulta imprescindible el interés y compromiso de las autoridades provinciales, lo que debería reflejarse en la conformación de equipos integrados por profesionales idóneos. Eso constituye un desafío fuerte, dado que se requiere atribuir recursos humanos capacitados y algunos fondos para ello. Si bien se ha utilizado la información emergente de los procesos de autoevaluación para elaborar diseños curriculares o elaborar memorias anuales, resta seguir capitalizando la información emergente en decisiones a nivel meso (supervisión) y micro (escuela y aula).

También se reforzó la idea de que el involucramiento del nivel de supervisión es relevante para facilitar la aplicación del método y para su institucionalización, así como para la implementación de los planes. Ellos fueron alcanzando una participación cada vez más activa y afianzaron su rol como nexos y apoyo en el proceso de aplicación del instrumento de autoevaluación. Seguir promoviendo y profundizando ese compromiso es imperioso para que la cultura autoevaluativa sea sustentable.

Se evidenció que la importancia que la conducción de cada escuela adjudica a la autoevaluación, así como la coherencia entre sus discursos y sus acciones al respecto, influye en la participación del plantel. Un importante número de escuelas incorporó el IACE a su Proyecto Educativo Institucional (PEI), estrategia que es necesario ampliar y difundir.

La variable “tiempo” representa el principal obstáculo identificado por las escuelas para realizar la autoevaluación. Existen tensiones entre la cantidad anual obligatoria de días de clase y las jornadas necesarias para el IACE. No se desconoce que ese es un tema de difícil resolución, pero se considera necesario atribuir tiempos específicos para la autoevaluación y emitir resoluciones por parte de las autoridades educativas que avalen la realización de un mínimo de jornadas institucionales durante ese lapso (se recuerda que son necesarias un mínimo de cuatro medias jornadas para los trabajos en plenarios).

La mayoría de las escuelas prefieren destinar un cuatrimestre para la autoevaluación y para alcanzar mayor profundización en la elaboración de los Planes, aunque en promedio el tiempo utilizado fue de tres meses. Fruto de la experiencia se han identificado dos momentos más oportunos para el inicio de la aplicación del IACE, generalmente en abril o en octubre. Una vez que las escuelas comienzan a valorar el proceso de autoevaluación fruto de los cambios que se van generando en el clima escolar, suelen utilizar tiempos institucionales y extra institucionales para la realización de los ejercicios y las reuniones plenarias.

⁴² Acerca de los problemas, Matus (1972 y 1987) hace referencia a la ley de conservación de la materia –la que afirma que “la materia no se crea ni se destruye, sino que se transforma”– (formulada por Lavoisier en 1785), trasladando metafóricamente ese principio desde las ciencias físicas (la termodinámica) a las ciencias sociales o políticas.

Un reiterado “obstáculo” para generar procesos sostenidos de “buenas prácticas” o de la implementación de los planes de acción, ha sido la rotación de directivos y docentes en cada escuela, así como de los niveles de supervisión. Las aplicaciones del IACE sostenidas en el tiempo en un mismo territorio provincial parecieran convertir esa rotación en un factor favorecedor, ya que el traslado de los agentes que ya aplicaron en una escuela facilita el proceso en otras escuelas que se integran a nuevos operativos. El desafío es capitalizar ese aprendizaje de una forma estratégica, trascendiendo desde la construcción de una cultura autoevaluativa en el nivel micro de cada escuela hacia el nivel más macro del respectivo sistema educativo provincial.

Durante los talleres de sistematización llevados a cabo al finalizar cada operativo de aplicación del IACE, los actores involucrados elogian el uso combinado de momentos de trabajo individual o en pequeños grupos y reuniones plenarias para discusiones y acuerdos. De igual manera, valoran todos los ejercicios como muy útiles y relevantes para la reflexión crítica y para replantear la tarea pedagógica; consideran que aportan una mirada amplia y abarcadora de la vida institucional y se adecuan a las distintas realidades institucionales.

Además de los ejercicios básicos del IACE, algunos ejercicios opcionales fueron aplicados por la mayoría de las escuelas, seleccionando cuáles de ellos aplicar según su adecuación a la propia realidad escolar. Estos ejercicios fueron considerados muy útiles por los docentes.

Las consignas para realizar los ejercicios, tanto los básicos como los opcionales, fueron consideradas fáciles de interpretar. Aquí cabe destacar los numerosos ajustes y revisiones que desde el 2007 hasta la actualidad se ha realizado de estos ejercicios.

Aún se perciben debilidades en materia de programación y planificación en buena parte de las escuelas. Lo cual demuestra la necesidad de profundizar y hacer más continua la capacitación en estas cuestiones a nivel de las escuelas y también de quienes acompañan el proceso de autoevaluación a nivel local y provincial. La experiencia transitada y el abordaje teórico-práctico de estas instancias en el marco del IACE, así como su positiva evaluación, brindan valiosos insumos para encarar adecuadamente esa capacitación.

Obtener información cualitativa y cuantitativa confiable en relación con las trayectorias educativas de los estudiantes, contribuye a mejorar la capacidad de las escuelas para crear ambientes de aprendizaje más pertinentes, efectivos y relevantes para los niños y adolescentes. También resulta valioso para quienes deciden las políticas y los sistemas de evaluación que aplica el Estado (nacional y de las provincias).

Pese a los avances logrados, es aún indispensable identificar y llevar a cabo estrategias para la formación de los agentes educativos en torno a la incorporación de tecnología (TIC) en las prácticas pedagógicas y en la gestión escolar, teniendo en cuenta la necesidad de disminuir prejuicios, estereotipos o resistencias imperantes entre los docentes respecto a su utilización efectiva.

Resulta claro que la autoevaluación, con el protagonismo de los actores de la comunidad educativa, es un proceso que en sí mismo mejora notablemente la interrelación entre agentes educativos y con la comunidad.

El intercambio “horizontal” (entre pares) en torno de las experiencias de las escuelas que usaron el método IACE, sobre todo en el marco de encuentros presenciales, es altamente valorado y produce aprendizajes muy importantes.⁴³ El desafío es encontrar el modo de realizar tales encuentros provinciales e interprovinciales, afrontando el costo (no solo financiero) que ello

⁴³ El Encuentro Interprovincial de Tucumán realizado en Junio 2012 fue evaluado muy positivamente por los asistentes. Véase la relatoría respectiva en la página web.

implica. Realizar esos intercambios además por otras vías de tipo virtual (por ejemplo, mediante la utilización de foros en el sitio web) también es posible y aconsejable.

Una gran mayoría de las escuelas demostró que para superar las desigualdades y mejorar la calidad educativa, necesitan articularse y ser apoyadas por otras instituciones provinciales y locales. La obtención de distintos logros parece estar muy relacionada con la formación y sostenimiento de redes y alianzas que se comprometan con la educación local y provincial. Las experiencias de trabajo en red conllevan no sólo la posibilidad de potenciar impactos y de concretar estrategias de mayor escala para la incidencia en políticas públicas, sino que también han generado múltiples aprendizajes en las instituciones escolares.

Promover la conformación de una red entre las escuelas que usen el método IACE en cada provincia, así como entre las de diferentes provincias, seguramente potenciaría la efectividad y el alcance del método; el desafío consiste no solo en implementar esa red, sino lograr que la misma llegue a funcionar en forma autónoma y sustentable.

El método ha demostrado contribuir a crear una cultura de autoevaluación en las escuelas, generando cambios de pensamiento, de modos de enfocar la calidad educativa, así como en las modalidades pedagógicas y de gestión institucional.

La posibilidad de reconocer como proceso de formación docente –bajo la modalidad de capacitación en servicio–, tanto la labor de los grupos promotores como de los equipos docentes que se involucran en la autoevaluación, a través del otorgamiento de puntajes (diferenciales para ambos tipos de agentes), es aún algo que requiere mayores concreciones. En ciertas provincias se han producido avances en tal sentido, pero resta aún una mayor formalización.

Con el IACE se contribuyó a romper ciertas concepciones y prácticas erróneas de muchos agentes educativos, acerca de que la autoevaluación consiste meramente en una serie de reuniones espontáneas e interactivas (frecuentemente de carácter catártico), sin un guion ni técnica preestablecida, para reflexionar en forma asistemática sobre los problemas, sin un encuadre metodológico básico donde se determinen con claridad los objetivos, las metodologías, las dimensiones, las variables e interrogantes orientadores, que permitan arribar a una mayor clarificación de los problemas y logros, así como proponer acciones para la mejora.

Tal como cualquier otro instrumento de evaluación, el IACE debe ser considerado como algo flexible y dinámico, en contraposición a algo cerrado o estático. Esa concepción se vincula con la que considera a la evaluación como una instancia de enseñanza-aprendizaje, pero en este caso no sólo para quienes son evaluados sino también para quienes diseñan la evaluación. En ese sentido uno de los principales aprendizajes es el que se refiere a la necesidad de revisión constante de los propios diseños evaluativos y por ende de las herramientas usadas.

El propósito de alcanzar impacto en las políticas educativas, en el sentido de incidir políticamente, es influir en los ámbitos de toma de decisiones de la política pública para garantizar el derecho a la educación para todos. Al respecto, los gobiernos educativos provinciales pudieron visibilizar la potencia de los procesos y resultados autoevaluativos y sobre todo, a partir de los hallazgos emergentes de las actividades de sistematización, así como de la consolidación de los Planes, contaron con insumos válidos para mejorar los procesos de toma de decisiones y adoptar líneas de acción tendientes a la superación de aquellos problemas que resultaron denominadores comunes y que no son resolubles por la acción que cada escuela pueda llevar adelante por sí misma.

Para citar ejemplos de la incidencia en las políticas públicas, puede comentarse que en la provincia de Tucumán se asumió el compromiso de la autoevaluación como una línea de acción continua en su gestión educativa provincial y además se han tomado en consideración los insumos provistos por los planes escolares realizados en el marco del IACE (problemas priorizados, estrategias

planteadas que en su implementación mostraron efectividad para superarlos) para orientar la programación escolar hacia la mejora para un período de dos años.⁴⁴ Otro ejemplo es el salteño, donde el plan educativo 2016-2020 toma en forma taxativa los problemas y líneas de acción de la consolidación de los planes escolares formulados mediante las aplicaciones IACE, y como modelo formalizado del Plan de Mejora para las escuelas, el propio del método. Un último ejemplo válido para ambas provincias, es que los Cuadernillos IACE formen parte de la bibliografía obligatoria de los concursos para directivos de escuelas secundarias, así como de los supervisores de los diferentes niveles.

Sin embargo, aún resta camino por transitar para poder identificar indicadores más concretos de incidencia en las políticas educativas en las provincias donde el IACE se aplica. Las manifestaciones antes citadas de las autoridades provinciales permiten ser muy optimistas al respecto.

El proceso de aplicación del IACE y los acuerdos en distintos ámbitos que éste implica, refrendan la idea de que las innovaciones en educación implican cambios estructurales tanto a nivel micro (aula –escuela– comunidad) como a nivel intermedio (supervisión) y macro (niveles centrales) de los sistemas educativos. Aún quedan por delante mayores concreciones al respecto.

Puede afirmarse que el IACE ha sido adoptado como herramienta eficaz en materia de evaluación para la política pública en las provincias argentinas que lo utilizaron. Se espera que la incidencia del IACE aporte a los esfuerzos colectivos para hacer real el derecho a una educación inclusiva y de calidad para todos y cada uno de los niños, niñas y adolescentes que asisten a la escuela primaria. Como se dijo al inicio, ese era el más ambicioso propósito del método IACE.

⁴⁴ La Dirección de Nivel Primario de Tucumán elaboró un “Documento de Trabajo nº 1, titulado *Orientaciones para la construcción de un Proyecto Educativo 2012-2014*, donde la referencia a los hallazgos del IACE es muy vasta.

ANEXO 1: Matriz síntesis evaluativa – IACE secundaria

DIMENSIÓN I: RESULTADOS Y TRAYECTORIAS EDUCATIVAS DE LOS ESTUDIANTES.	
Variables	Indicadores
1. Aprendizaje en las materias básicas y en la especialidad u orientación que brinda la escuela.	Resultados según áreas / materias (<i>en base a las calificaciones obtenidas en los últimos años</i>): <ul style="list-style-type: none"> . Matemática. . Lengua / Lengua y Literatura. . Ciencias Naturales: biología, física, química. . Ciencias Sociales y Humanidades: historia, geografía... . Tecnología. . La(s) especialidad(es) / orientación(es) que brinda la escuela.
2. Capacidades para el estudio y la comunicación.	Responsabilidad en el cumplimiento de las tareas escolares. Utilización de metodologías para el estudio. Hábito de lectura. Utilización de las TIC. Capacidad para la expresión oral y escrita.
3. Construcción de valores y capacidades para el desarrollo personal y la vida en sociedad (capacidades intra e interpersonales).	Conocimiento sobre sí mismos. Formulación de un proyecto de vida (<i>Proyección futura de sí mismos</i>). Comprensión / aceptación de la diversidad (<i>social, cultural, étnica, religiosa, racial, ideológica, política, sexual</i>). Rechazo de conductas discriminatorias de todo tipo. Capacidad para la resolución pacífica de conflictos (<i>uso del diálogo en lugar de conductas violentas</i>). Comprensión de los problemas de sus pares. Comprensión de los problemas de su comunidad. Conductas de cooperación en la escuela y la comunidad.
4. Capacidades para la inserción en el mundo laboral.	Percepción de la importancia del conocimiento en las materias básicas y las orientadas para la inserción en el mundo laboral. Capacidad para el trabajo en equipo. Comprensión del funcionamiento de las instituciones estatales y privadas. Conocimiento de la producción y la oferta laboral local y/o regional. Habilidades para postular al mundo del trabajo (<i>ej.: armado de CV, vocabulario, vestimenta</i>). Habilidades con herramientas informáticas (<i>ej.: office, planillas de cálculo, e-mail, internet</i>).
5. Capacidades para la inserción en la educación superior.	Percepción de la importancia del conocimiento de las materias básicas y las orientadas para la inserción en la educación superior. Conocimiento sobre la oferta de educación superior de la región y sus características (<i>terciarios, universidades, otros centros de formación</i>). Capacidad para precisar la propia orientación vocacional.
6. Capacidades para la participación y para el ejercicio de ciudadanía.	Comprensión del significado del término "ciudadanía". Comprensión de la propia responsabilidad en la construcción de la sociedad. Comprensión de sí mismos como sujetos de derecho. Conocimiento sobre derechos y obligaciones ciudadanas. Participación en el consejo de convivencia, el centro de estudiantes y/u otras organizaciones estudiantiles.

<p>7. Capacidades y habilidades para una vida saludable.</p>	<p>Desarrollo emocional.⁴⁵ Conocimientos / comportamientos sobre salud sexual integral (<i>prevención de embarazos adolescentes no deseados/no planificados e infecciones de transmisión sexual</i>). Hábitos saludables en:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Alimentación. . Realización de actividades deportivas y al aire libre. <p>Conocimientos / comportamientos en relación a la prevención de adicciones y otros consumos problemáticos (<i>tabaco, alcohol u otras sustancias psicoactivas</i>). Conocimientos / comportamientos sobre la prevención de accidentes.⁴⁶ Conocimientos / comportamientos sobre promoción y prevención en salud mental ⁴⁷ (<i>por ej.: reconocimiento de fortalezas y debilidades, relación con pares y adultos, modos para afrontar y sobrellevar situaciones problemáticas, para evitar tendencias depresivas o suicidas, entre otras</i>).</p>
<p>8. Trayectorias escolares.</p>	<p>Evolución en los últimos cinco años lectivos completados, de la proporción de estudiantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Repitentes. . Con ingreso tardío. . Con sobre-edad. . Con re-ingreso. . Con pase de turno. . Con pase de escuela. . Que abandonan la escuela (total, según año y según sexo). . Que tienen ausentismo en las clases. . Que trabajan. . Que son madres / padres. . Que tienen discapacidad.

DIMENSIÓN II: GESTIÓN PEDAGÓGICA, PERFILES Y DESEMPEÑOS DE LOS PLANTELES DOCENTES

Variables	Indicadores
<p>9. Adecuación / actualización del currículo o plan de estudios.</p>	<p>Relevancia / carácter significativo de los contenidos curriculares que se enseñan. Contextualización de los contenidos en función de:</p> <ul style="list-style-type: none"> . el ámbito local. . las necesidades y expectativas de los estudiantes. <p>Inclusión de contenidos relacionados con:</p> <ul style="list-style-type: none"> . desarrollo emocional.

⁴⁵ Se refiere a la construcción de la propia identidad personal, de relevancia en el segmento adolescente, a través de un proceso de exploración y búsqueda que va a culminar con la ampliación de su vida afectiva más allá de su núcleo familiar y con un proyecto de futuro (Oliva y Parra, 2004).

⁴⁶ Se hace notar que los accidentes en la vía pública, en especial los de tránsito, son la primera causa de muerte de adolescentes y jóvenes. En conjunto, los accidentes de tránsito, los suicidios y la violencia, son las primeras causas de muerte de los jóvenes en Argentina y en la región de América Latina.

⁴⁷ Según la OMS (2004): "El concepto de salud mental incluye bienestar subjetivo, autonomía, competencia, dependencia intergeneracional y reconocimiento de la habilidad de realizarse intelectual y emocionalmente. También ha sido definido como un estado de bienestar por medio del cual los individuos reconocen sus habilidades, son capaces de hacer frente al estrés normal de la vida, trabajar de forma productiva y fructífera, y contribuir a sus comunidades. Salud mental se refiere a la posibilidad de acrecentar la competencia de los individuos y comunidades y permitirles alcanzar sus propios objetivos. Salud mental es materia de interés para todos y no sólo para aquellos afectados por un trastorno mental. En efecto, los problemas de la salud mental afectan a la sociedad en su totalidad, y no sólo a un segmento limitado o aislado de la misma y por lo tanto constituyen un desafío importante para el desarrollo general." Agrega el texto que, sin embargo, hay grupos poblacionales cuya vulnerabilidad es más alta debido a que ya padecen otras vulnerabilidades: los sin techo, los desempleados, quienes tienen bajo nivel de escolaridad, las víctimas de violencia, los migrantes y refugiados, las poblaciones indígenas, entre otros.

	<ul style="list-style-type: none"> . salud sexual integral. . alimentación saludable. . Adicciones y otros consumos problemáticos. . salud mental.¹¹ . educación vial. . inserción en el mundo laboral. . formación en valores. . construcción de ciudadanía. . campos artísticos y culturales. <p>Flexibilidad curricular (<i>materias o espacios optativos de diversificación o profundización de contenidos</i>).</p>
10. Actualización docente / Investigación en los últimos años.	<p>Asistencia a cursos de capacitación y actualización, presenciales o virtuales.</p> <p>Participación en foros o redes virtuales relacionados con la formación y práctica docente.</p> <p>Producciones científicas y/o participación en investigaciones.</p>
11. Satisfacción del plantel con el rol docente y sentido de pertenencia a la propia escuela.	<p>Satisfacción del plantel con el ejercicio de la docencia en esta escuela.</p> <p>Percepción de los profesores acerca del impacto que tienen en la formación de adolescentes.</p> <p>Proporción de ausentismo docente.</p> <p>Concentración horaria de los profesores en esta escuela.</p> <p>Sentido de pertenencia a esta escuela (<i>considerar, por ejemplo: involucramiento en proyectos específicos, asistencia a reuniones, vínculos con otros colegas del plantel, propuestas efectuadas</i>).</p>
12. Desempeño docente (NAP ⁴⁸ , diseños curriculares y metodologías de enseñanza y aprendizaje).	<p>Cumplimiento de los NAP o de los diseños curriculares jurisdiccionales (<i>programa de las materias; gestión curricular a nivel del aula</i>).</p> <p>Articulación de contenidos entre distintas áreas, trabajo por proyectos y entre diferentes años.</p> <p>Estrategias de enseñanza innovadoras (<i>“enseñar a aprender”, enseñar para la comprensión, por descubrimiento, con foco en resolución de problemas</i>).</p> <p>Utilización de recursos didácticos (<i>biblioteca, gabinete de ciencias, laboratorio, entre otros</i>).</p> <p>Producción / utilización de materiales de enseñanza interactivos.</p> <p>Realización de pasantías laborales.</p> <p>Utilización de TIC como estrategia instrumental en las diferentes materias, más allá de la materia específica de informática (<i>trabajos escritos en procesador de texto, planilla de cálculo, presentaciones en PowerPoint; búsquedas en Internet; comunicaciones por foros, chat, blogs, correo electrónico, alertas/agenda en celulares, etc.</i>).</p> <p>Utilización de distintas fuentes de comunicación y de los medios de comunicación.</p> <p>Producción de materiales comunicativos e informáticos (<i>cuentos, maquetas, revistas, obras de teatro, radio, fotografía o video, entre otros</i>) que articulen contenidos.</p> <p>Realización de trabajos en relación con la realidad del contexto.</p> <p>Inclusión de modalidades interculturales en escuelas con estudiantes de pueblos indígenas.</p>
13. Articulación de los docentes entre sí, con	<p>Estrategias de trabajo conjunto entre los profesores de cada área.</p> <p>Coordinación entre los profesores de las distintas áreas o departamentos.</p>

⁴⁸ En Argentina, los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) constituyen el cuerpo de contenidos comunes y obligatorios que deben incorporarse al currículo y desarrollarse en todos los establecimientos del país, sean de gestión pública o de gestión privada.

los directivos y con familiares de los estudiantes.	Trabajo conjunto entre profesores y directivos. Vínculos de los profesores con los familiares (<i>considerar: modo de notificación, encuentros presenciales, temas abordados, periodicidad</i>).
14. Estrategias de apoyo a las trayectorias de los estudiantes.	Detección y apoyo para estudiantes con probabilidad de fracaso escolar (o en riesgo pedagógico). Existencia y rol de tutores. Estrategias para captación y reinserción de estudiantes que abandonaron (<i>considerar la eficacia de esas estrategias, o sea, si efectivamente logran la reinserción en porcentajes considerables</i>): . Tutorías, clases de apoyo (<i>en horario escolar o extraescolar</i>). . Articulación con ONG locales u otras instancias que brindan apoyo escolar. . Articulación con programas del Estado (nacional, provincial o local) que dan apoyo escolar. . Becas de estudios. Trabajo docente en la diversidad, considerando los diferentes ritmos de aprendizaje, las necesidades y expectativas o intereses de los estudiantes. Existencia de estrategias inclusivas con adolescentes que están en situación de: . embarazo o maternidad/paternidad. . sexualidades diversas. . pertenencia a pueblos indígenas. . migración. . discapacidad. . judicialización o en conflicto con la ley. . Violencia familiar . Precarización económica familiar . Adolescentes trabajadores
15. Concepciones sobre el "otro". ⁴⁹	Concepciones sobre los estudiantes de esta escuela desde la perspectiva del plantel docente. Concepciones sobre los profesores de esta escuela desde la perspectiva de los estudiantes.
16. Evaluación de los aprendizajes de los estudiantes y de los desempeños docentes.	Seguimiento y evaluación del aprendizaje de los estudiantes. Utilización de criterios de evaluación de aprendizaje, compartidos por los docentes. Relación de la evaluación de aprendizajes con las prácticas de enseñanza y con lo enseñado (pertinencia). Consideración del progreso de cada estudiante, durante el año y de un año a otro. Existencia de instancias de evaluación integrada (de los respectivos profesores en forma conjunta) sobre cada estudiante. Existencia y utilización de mecanismos de evaluación del desempeño docente.
17. Desempeño y rol de los preceptores.	Percepción de su rol pedagógico en el acompañamiento de los estudiantes y de su impacto en el desarrollo integral de los mismos. Percepción de su incidencia en el clima escolar. Sentido de pertenencia a la institución.
18. Realización de	Promoción/realización en la escuela de actividades extracurriculares:

⁴⁹ Se refiere a los sistemas de creencias de los profesores acerca de sus estudiantes en comparación con lo que conciben como "buen estudiante" y de los estudiantes respecto de sus profesores (en comparación con lo que conciben como "buen profesor"), cuestión que influye notoriamente en los vínculos que se establecen entre ambos y en la calidad de los procesos de enseñanza aprendizaje.

actividades extracurriculares.	deportivas, artísticas, culturales, sociales, solidarias, entre otras. Involucramiento en actividades extracurriculares por parte de diferentes actores de la escuela: directivos, coordinadores de área, profesores, tutores, preceptores, estudiantes, familiares.
--------------------------------	---

DIMENSIÓN III: DESEMPEÑO Y GESTIÓN INSTITUCIONAL	
Variables	Indicadores
19. Misión Institucional.	Existencia de una misión formal de la escuela, escrita y conocida por los distintos actores. Identificación/compromiso de los distintos actores con la misión institucional. Coherencia entre lo que está escrito como misión y lo que efectivamente se hace en la escuela. Coherencia de la misión con el Proyecto Educativo Institucional (PEI).
20. Visión sobre el rol general de la escuela secundaria en la sociedad.	Sentidos atribuidos a la escuela secundaria en general, por parte de los distintos actores, como formadora para: <ul style="list-style-type: none"> . ingresar al nivel superior. . ingresar al mundo del trabajo. . el ejercicio de la ciudadanía. Consideración de la escuela secundaria en general como espacio de construcción y adquisición de conocimiento. Percepción de la escuela secundaria en general como institución que comprende y atiende la cuestión adolescente actual. Percepción de similitudes entre los sentidos atribuidos a la escuela secundaria en general por los distintos actores de esta escuela.
21. Estilo de gestión institucional de la escuela.	Énfasis en la mejora de la calidad educativa. Modalidad de toma de decisiones (<i>en un arco que va desde una modalidad de tipo vertical, aislada, hasta una participativa, consultiva</i>). Actividades que fomenten el debate y la escucha de diversas opiniones sobre los temas de gestión de la escuela. Promoción de la participación de los estudiantes en cuestiones de la escuela, en el Centro de Estudiantes, en el Consejo de convivencia o similares órganos de participación estudiantil. Realización de actividades conjuntas de los docentes con el Centro de Estudiantes (o similares órganos de participación estudiantil). Articulación entre los diferentes planes/programas/proyectos nacionales, provinciales u otros que se ejecutan en la escuela. Involucramiento de los familiares de estudiantes en la gestión de la escuela.
22. Suficiencia del plantel.	Existencia y eficacia de coordinadores de áreas y/o departamentos por ciclos. Cantidad de cargos y dedicaciones en el equipo directivo. Cantidad de preceptores en relación con la cantidad de estudiantes. Existencia de equipos de orientación escolar.
23. Comunicación e información.	Existencia, conocimiento y utilización de un circuito de comunicación escolar, para profesores, estudiantes, familiares, otros (<i>por ejemplo: carteleras, notas, libros/cuadernos de comunicaciones</i>). Utilización de TIC para comunicaciones (<i>e-mail, página Web, chat, mensajes de texto, WhatsApp, etc.</i>). Diversidad e importancia de los temas que se comunican/informan.
24. Clima escolar / vínculos entre los actores de la	Vínculos que se establecen entre los diferentes actores de la comunidad escolar: <ul style="list-style-type: none"> . docentes-directivos.

<p>institución.</p>	<ul style="list-style-type: none"> . docentes entre sí. . docentes-estudiantes. . estudiantes entre sí. . docentes-familiares. . preceptores-estudiantes. . preceptores- profesores. . otros vínculos entre actores de la comunidad educativa <p>Existencia y aplicación de acuerdos de convivencia o regulaciones sobre convivencia escolar. Modos de resolución de conflictos; en especial: estrategias de mediación/negociación.</p>
<p>25. Articulaciones con otras instituciones educativas y del territorio.</p>	<p>Relación de la escuela con:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Otros establecimientos educativos de nivel secundario. . Establecimientos educativos de nivel primario. . Establecimientos educativos de nivel superior. . Establecimientos de salud. . Instituciones estatales o privadas vinculadas al mundo laboral. . Órganos de protección integral de derechos. . Otras instituciones, organizaciones o programas. <p>Uso del espacio físico de la escuela por otras instituciones y viceversa.</p>
<p>26. Generación o fortalecimiento de un entorno protector y promotor de los derechos de los adolescentes.</p>	<p>Difusión y conocimiento, por parte de los distintos actores, de:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Convención Internacional de los Derechos de niños y adolescentes. . Ley 26.061 del 2005, de protección integral de los derechos de niños/as y adolescentes. . Ley 26.150 del 2006, Programa Nacional de Educación Sexual Integral. . Ley 26.390 del 2008, de prohibición del Trabajo Infantil. . Leyes sobre protección a personas con discapacidad (22.431, 24.904, 25.504). . Ley Provincial de protección integral de los derechos de niños/as y adolescentes (<i>si existe</i>). . Ley 26.774 de ciudadanía (Derecho a voto a los 16 años). <p>Detección y atención (en la propia escuela o por derivación) de casos de vulneración de derechos de los adolescentes (<i>maltrato o carencias en: alimentación, atención de salud, vestimenta, entre otros</i>).</p> <p>Respeto de los derechos de los adolescentes en la propia escuela (<i>por ejemplo, el derecho a réplica de un estudiante cuando es sancionado</i>).</p>
<p>27. Adecuación de la infraestructura y los equipamientos.</p>	<p>Estado de:</p> <ul style="list-style-type: none"> . la infraestructura edilicia (<i>suficiencia, mantenimiento e higiene</i>). . los sanitarios (<i>suficiencia, mantenimiento e higiene</i>). . el mobiliario (<i>suficiencia y mantenimiento</i>). <p>Adecuación del material de la biblioteca para el nivel y modalidad de la escuela.</p> <p>Existencia, suficiencia y mantenimiento de los equipamientos:</p> <ul style="list-style-type: none"> . didácticos. . deportivos. . TIC. . laboratorios de ciencias. <p>Conectividad adecuada a Internet.</p> <p>Adecuación del edificio a personas con discapacidades.</p>

Nota: Cada establecimiento tiene margen para ampliar el listado de variables propuesto, atendiendo a su contexto específico -urbano, urbano-marginal, ruralidad, población indígena, etc.-, como puede verificarse en el ejercicio básico 5.

ANEXO 2: Problemas priorizados y actividades desarrolladas en el marco de los planes de acción de las escuelas primarias que aplicaron el IACE

Dimensión I. Logros y trayectorias educativas de los estudiantes y alumnas	
Problemas priorizados	Actividades desarrolladas
Dificultad y desinterés en la lecto-escritura, débil comprensión e interpretación de textos.	Creación de guiones teatrales, escenificación de cuentos.
	Creación de biblioteca áulica y móvil, hora de lectura, formación de club de lectores, presentaciones y entrevistas a ex estudiantes escritores, lectura y tratamiento de un texto de literatura infanto juvenil, elegido por año en cada grado, recaudación de fondos para la compra de libros.
	Confección y reparto de folletos en la vía pública para temas de interés público (ejemplo: normas de tránsito), elaboración de periódicos, murales y afiches.
	Concurso de producciones poéticas y narrativas.
	Salidas educativas, feria del libro, encuentros zonales y departamentales de ferias de ciencias y de lectura.
	Trabajo interdisciplinario de los maestros especiales enfocando la problemática de la lectura.
	Mejora del proyecto institucional de Lengua atendiendo a diferentes niveles, edades y necesidades de los niños.
	Uso del juego para potenciar el desarrollo de competencias lectoras.
	Talleres varios: <ul style="list-style-type: none"> · De títeres. · De cuentos y leyendas, con ayuda de los padres y abuelos. · De elaboración de dulce: incluye instancias de lectura, producción de textos, confección de afiches, recetas, cálculo de porcentajes, etc. · De sericultura: incluye lectura de textos, recreación de leyendas, aplicación de cuestionarios, síntesis, confección de fichas técnicas, cuadros comparativos, gráficos, observación de documentales, muestra expositiva, etc.
Escasa capacidad de comunicación oral.	Elaboración de programas radiales y televisivos, revistas, folletería, creación de radio escolar.
	Creación del coro de la escuela.
	Exposiciones orales con soporte gráfico.
Dificultad en la resolución de operaciones matemáticas básicas.	Uso de juegos y materiales didácticos para aprender a realizar operaciones matemáticas.
	Trabajo interdisciplinario de los maestros especiales enfocando la problemática de las operaciones básicas.
Elevado índice de estudiantes con sobreedad.	Implementación de proyecto escolar para la atención y aceleración en la promoción de estudiantes con sobreedad.

Repitencia y abandono	Implementación de proyecto o acciones de apoyo y ayudantía para los estudiantes que lo necesiten. Creación de la figura del maestro facilitador o compensador Promoción asistida en 1º ciclo. Trabajo en pareja pedagógica.
Ausentismo de estudiantes, por trabajo infantil, familias con trabajos temporarios o baja priorización familiar por la escolaridad.	Elaboración de actividades específicas para períodos de mayor ausentismo.
	Visitas a las casas por parte del personal directivo y docente.
	Organización de campamentos, paseos y talleres con los estudiantes para motivarlos a estudiar y asistir a la escuela.
Débil compromiso de los padres con la educación de sus hijos.	Talleres con padres para fortalecerlos para la ayuda de sus niños, (relato de leyendas y anécdotas).
	Reuniones con padres para comunicar avances y necesidades de sus hijos.
	Visitas a las casas por parte del personal directivo y docente para acercar a las familias.
	Involucramiento de padres y madres a las actividades dentro del aula desde sus conocimientos específicos (historia, cocina, arte, informática, etc.)
	Visita del Gabinete Psicopedagógico Interdisciplinario (GPI) para entrevista con el docente, estudiantes en riesgo pedagógico y padres de estos niños.
Violencia entre los estudiantes.	Programación de actividades para los recreos: karaoke, coreografías, rayuela, básquet, juegos de mesa, etc.
	Creación de la figura de mediadores.
Pérdida progresiva de valores e identidad cultural y sentido de pertenencia a la comunidad.	Implementación de proyecto sobre valores: dramatizaciones, canciones, bailes, afiches, etc.
	Proyección de películas y análisis sobre los valores que reflejan.
	Realización de talleres de extensión de jornada para revalorizar costumbres de la comunidad.
	Organización de actividades culturales con la comunidad.

Dimensión II. Perfiles y desempeños docentes	
Problemas priorizados	Actividades desarrolladas
Escasa capacitación docente en el uso pedagógico de TIC.	Gestión ante instituciones capacitadoras para la enseñanza del uso y manejo de TIC.
	Capacitación con docentes, ex estudiantes y padres con conocimientos en TIC.
Falta de aplicación de estrategias didácticas innovadoras por parte de los docentes.	Mesas de trabajo docente para lectura de diversos materiales.
	Capacitaciones a nivel zonal y provincial.
	Jornadas institucionales para el tratamiento de distintas estrategias didácticas con contenidos sugeridos por los propios docentes.

	Talleres de elaboración y reparación de materiales didácticos.
Falta de criterios explícitos y compartidos de evaluación institucional.	Lectura y análisis de la normativa vigente sobre la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
	Realización de jornadas para la unificación de los criterios de evaluación.
Debilidades en la formación docente para atención de plurigrados.	Búsqueda y socialización de bibliografía relacionada a la enseñanza en secciones plurigrados en escuelas rurales.
	Articulación de contenidos y secuenciación de actividades en el Proyecto Curricular Institucional (PCI) para el aula plurigrado.
Débil formación docente para el trabajo con niños con necesidades educativas especiales y con distintos problemas de aprendizaje.	Capacitación de docentes por parte de profesionales de salud y del GPI.
	Asistencia a cursos de perfeccionamiento docente dentro del Proyecto Ciudades por la Educación.
Débil capacitación docente autogestionada.	Realización de jornadas de capacitación y asesoramiento pedagógico sobre teoría y práctica docente.
Falta de articulación entre nivel inicial y primer grado.	Organización de mesas de trabajo entre docentes de forma regular para la planificación de actividades conjuntas entre el nivel inicial y el primer grado.
Falta de articulación entre el nivel primario y nivel secundario.	Realización de jornadas pedagógicas y de coordinación entre los docentes.
	Creación de espacios pedagógicos entre directivos y docentes para evaluar el desarrollo de las actividades en la articulación de contenidos.
	Planificación de actividades curriculares interrelacionando áreas.
	Mesas de trabajo semanales con docentes para intercambio de ideas y reflexión sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de niños con riesgo pedagógico.

Dimensión III. Capacidades y desempeños institucionales	
Problemas priorizados	Actividades desarrolladas
Débil vínculo de la escuela con las familias. Indiferencia de la mayoría de las familias hacia la vida institucional escolar. Carencias de las familias en torno a la protección integral de	Apertura de espacios de convivencia con los padres y la comunidad.
	Realización de encuesta a padres para conocer sus intereses y su opinión.
	Organización de charlas con docentes, padres y estudiantes sobre las normas de convivencia, valores, responsabilidades y obligaciones.
	Organización de reuniones abiertas a la comunidad acerca de diversas temáticas relativas a la educación de los niños.

los niños.	Talleres varios para padres y estudiantes: manualidades, derechos y obligaciones, educación sexual integral, alimentación y nutrición, muchos de los cuales son abiertos a la comunidad.
	Realización de reunión con padres para informar sobre los proyectos y programas provinciales de los cuales la escuela es parte y sobre el Plan de Acción para la Mejora de la Calidad Educativa.
	Elaboración un cronograma anual de actividades escolares y extraescolares para comprometer a las familias.
	Escenificación por parte de estudiantes y padres en actos escolares.
	Uso de medios existentes para la comunicación con los padres: pizarrones, carteles, notas, cuadernos de comunicación, llamadas telefónicas, etc.
	Apertura de la biblioteca a la comunidad.
Deterioro del edificio escolar. Espacio físico, equipamiento y mobiliario insuficiente.	Gestión ante autoridades -elaboración de proyecto.
	Reparación de mobiliario con ayuda de padres
Falta de profesionales para apoyo pedagógico y atención a niños con capacidades diferentes. Falta de docentes especiales y personal auxiliar.	Gestión ante autoridades - elaboración de proyecto o propuesta.
Proyecto educativo institucional (PEI) inadecuado a las características de la institución.	Organización de jornadas de lectura y análisis para la elaboración del PEI.
	Organización de jornadas con talleres de capacitación y asesoramiento.
	Reformulación del proyecto educativo institucional (PEI).
Carencia de la figura del coordinador de grados y de ciclo.	Creación la figura de coordinador de grado y de ciclo.
Escasa participación de los estudiantes en diversos aspectos de la vida institucional.	Actividades de integración con estudiantes de otras escuelas (encuentros deportivos inter escolares, concursos, talleres de teatro, ecología, olimpiadas matemáticas)
Falta de conocimiento de la comunidad respecto de los derechos de los niños / existencia de situaciones de maltrato.	Charlas con padres sobre los derechos de los niños.
	Difusión a los estudiantes y a la comunidad sobre los derechos de los niños y los organismos que los pueden proteger.
	Formación de los docentes para detectar situaciones de vulneración de los derechos de los niños e implementar acciones de derivación a organismos competentes.
	Articulación con distintas organizaciones comunitarias que pueden prestar apoyo en situaciones específicas (charlas, talleres, derivaciones, etc.).

Escasa atención de la salud integral de los niños.	Organización de charlas con el personal del puesto sanitario.
	Mejoramiento del proyecto de salud.
Inexistencia de contenidos sobre la historia local y regional en el currículo.	Implementación del proyecto de recuperación de la historia escolar. Realización de recorridos por la zona, entrevistas a ancianos y descendientes y recopilación de fotografías.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguerro, Inés, (1996) *La escuela como organización inteligente*. Ed. Troquel. Buenos Aires, Argentina.
- Aristóteles, (2006). *Ética a Nicómaco*. Ed. Mestas, Madrid, España.
- Berensztein, Sergio, (2016) *¿Cuánto tiempo más llevará?* Disponible en: <http://www.perfil.com/columnistas/cuanto-tiempo-mas-llevara.phtml>
- Bolívar, Antonio. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesas y realidades*. La Muralla, Madrid, España.
- Duro, Elena y Nirenberg, Olga. (2009). *Autoevaluación y Políticas Públicas: una experiencia en escuelas primarias argentinas*; Revista Gestión y Análisis de Políticas Públicas, Instituto Nacional de Administración Pública (INAP), nº 3. España. Disponible en: <http://revistasonline.inap.es/>.
- Duro, Elena y Nirenberg, Olga (2016). Disponibles en: <http://www.ceadel.org.ar/IACEunicef/>
 - *Autoevaluación de la Calidad educativa en escuelas de nivel inicial (IACE)*. UNICEF Argentina. Buenos Aires.
 - *Autoevaluación de la calidad educativa en escuelas primarias (IACE)*. UNICEF Argentina. Buenos Aires.
 - *Autoevaluación de la Calidad educativa en escuelas secundarias (IACE)*. UNICEF Argentina. Buenos Aires.
- Frankl, Viktor (1979). *El hombre en busca de sentido*. Ed. Herder, Barcelona.
- García Carreño, Ingrid del Valle. (2010). *Liderazgo distribuido, una visión innovadora de la dirección escolar: una perspectiva teórica*. En: *Omnia Año 16, No. 3*, ISSN: 1315 – 8856. Universidad de Zulia, Venezuela.
- Habermas, Jürgen. (1982). *Conocimiento e Interés*. Vol. I, Taurus, Buenos Aires, Argentina.
- IPE-UNESCO. (2000). *Gestión educativa estratégica*. Módulo 2. Disponible en: http://www.buenosaires.iipe.unesco.org/sites/default/files/modulo02_0.pdf
- Larrondo, Marina. (2009). *Reflexiones en torno al currículum y la enseñanza en la escuela media en la actualidad: aportes para una discusión para el diseño de instrumentos de autoevaluación de la calidad educativa en escuelas medias*. Buenos Aires. Documento preliminar. En línea: www.ceadel.org.ar/unicef-iace/, en pestaña Descargas: Marco Conceptual.
- Longo, Francisco. (2009): *Liderazgo distribuido en la administración pública*, ponencia presentada en el XIV Congreso del CLAD, SS. Bahía, Brasil. Disponible en: <http://institutopublix.com.br/novo-sitedin/publix/arquivos/Clad09/longofra.pdf>.
- López, Néstor. (2003). *Educación y Equidad: algunos aportes desde la noción de educabilidad*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, OEI. Disponible en: www.oei.org.ar.
- Matus, Carlos, (1972): *Estrategia y plan*. Editorial Universitaria SA. Siglo XXI Ed. Santiago, Chile.
- Matus, Carlos. (1987), *Política y planificación de gobierno*, Fundación Altair, Caracas, Venezuela.
- Nietzsche, Federico. (1998) *Así hablaba Zaratustra*. Editorial EDAF. Madrid, España.
- Nirenberg, Olga. (2013). *Formulación y evaluación de intervenciones sociales. Políticas-Planes-Programas-Proyectos*. Colección Conjunciones. Ed. NOVEDUC. Buenos Aires, Argentina.
- Nirenberg, Olga. (2012). *Un método para la autoevaluación y la mejora de la calidad educativa; sistematización de experiencias en escuelas primarias argentinas; 2006–2012*. Documento de UNICEF, Argentina. Disponible en: http://www.ceadel.org.ar/unicef-iace/descargas/Sistematizacion_IACE_2012.pdf
- Nirenberg, Olga. (2009). *Modelos para la evaluación de políticas: insumos para una mejora de la gestión*, en “Gestión de la Política Social: conceptos y herramientas”, Chiara, M. y Di Virgilio, M.M. (organizadoras). Capítulo 10, Universidad de General Sarmiento y Prometeo Libros. Buenos Aires, Argentina.
- Nirenberg, Olga. (2008). *Aportes de la evaluación para el desarrollo de las organizaciones de la sociedad civil*. Cuaderno de CEADEL Nº 41. Disponible en: <http://www.ceadel.org.ar>.

- Nirenberg, Olga. (2006). *Participación de adolescentes en proyectos sociales: aportes conceptuales y para su evaluación*. Editorial Paidós, colección Tramas Sociales. Volumen 39. Buenos Aires, Argentina.
- Oliva, Alfredo y Parra, Agueda (2004). "Contexto familiar y desarrollo psicológico durante la adolescencia". En E. Arranz (Ed.), *Familia y desarrollo psicológico* (pp.96-123). Madrid: Pearson Educación.
- Organización Mundial de la Salud, (2004). *Invertir en Salud Mental*. OMS, Ginebra. Disponible en: http://www.who.int/mental_health/advocacy/en/spanish_final.pdf
- Platón (2003). *Diálogos*. Volumen III: *Fedón. Banquete. Fedro*. Madrid, Gredos.
- Repetto, Fabián. (2004). *Capacidad estatal, requisitos para el mejoramiento de la política social en América Latina*. Serie de documentos de trabajo I-52. BID / INDES, Washington DC, USA.
- Schön, Donald A. (1998) *El profesional reflexivo; cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Ed. Paidós. Buenos Aires, Argentina.
- Senge, Peter M. (1990). *La quinta disciplina. Cómo impulsar el aprendizaje en la organización inteligente*, Ed. Granica/Vergara, Buenos Aires, Argentina.
- Simon, Herbert y March, James. (1961). *Teoría de la Organización*. Ed. Ariel. Barcelona, España.
- UNESCO. (2007). *Situación educativa de América Latina y el Caribe. Garantizando la Educación de Calidad para Todos*. En: Informe Regional de Revisión y Evaluación del Progreso de América Latina y el Caribe hacia la Educación para Todos en el marco del Proyecto Regional de Educación (EPT/ PRELAC). OREALC/UNESCO. Santiago, Chile.