



Ciencias Sociales Online

revista electrónica

ISSN 0718-1671

URL: <http://www.uvm.cl/csonline>

Email: jgibert@uvm.cl

Ciencias Sociales Online, Noviembre 2006, Vol. III, No. 3. Universidad de Viña del Mar – Chile

PERCEPCION DIRECTIVA Y AUTOEVALUACION INSTITUCIONAL: EL CASO DE LA EDUCACION MUNICIPALIZADA EN LA PROVINCIA DE CONCEPCIÓN

Executive perception and institutional self-evaluation:
Municipal education in the district of Concepción.

J. Mauricio Soto Retamal

Universidad San Sebastián - Chile

Resumen

El presente trabajo alude al tema de la autoevaluación institucional escolar, específicamente desde la necesidad de comprender la percepción que tienen sobre ésta sus potenciales impulsores: los Directores de unidades educativas. El Ministerio de Educación se encuentra desde hace más de cinco años empeñado en socializar la Autoevaluación Institucional como un recurso indispensable para el mejoramiento de la efectividad escolar. Los resultados alcanzados, a través de una metodología cualitativa, por medio de entrevistas semiestructuradas, señalan la importancia que los Directores asignan a esta herramienta, pero a la vez muestra cómo aún hay una gran heterogeneidad e imprecisión en la concepción del sentido y la praxis de la autoevaluación institucional y que, en general, se encuentra insuficientemente asentada.

Palabras Claves: <Autoevaluación Institucional, Calidad Educativa, Reforma Educacional>.

Recibido: 10 de Agosto 2006.
Aceptado: 29 de Septiembre 2006.

ANTECEDENTES

Las experiencias acumuladas en Chile, tanto por iniciativas estatales como por organismos y fundaciones privadas, coinciden en señalar que las escuelas, para ser capaces en el logro de sus objetivos pedagógicos, requieren de una gestión progresivamente más eficaz (Arzola, S., Vizcarra, R. y Zabalza, J., 2002). Durante al menos los últimos cinco años se ha visto una creciente proliferación de proyectos tendientes a la autoevaluación institucional de la escuelas, al aseguramiento de calidad y a la certificación de la gestión escolar (Alvariño, C., Arzola, S., Brunner, J.J., Recart, M.O. y Vizcarra, R., 2000). Puede ser aún prematuro intentar un balance del impacto de tales programas, y es preferible revisar qué ha ocurrido y preguntarse en primer lugar en qué medida, uno de sus actores fundamentales, el Director, por su importancia estratégica en cada establecimiento, ha tenido un acercamiento conceptual y técnico a estos procedimientos y buscar en esa relación pistas para entender la viabilidad de instalar estas nuevas herramientas de gestión. Sin desconocer que el Director de una Escuela no actúa solo, que al menos lo acompañan otros directivos o el equipo de gestión, no deja de ser cierto que la tradición centralista y autoritaria de nuestro sistema educativo concentra el poder, la responsabilidad y la conducción en la figura individual del Director (Lynch P. y Manso J., 2000) y, es por esta razón, que la investigación que se describe a continuación ha focalizado su atención en la percepción del Director acerca de la Autoevaluación Institucional de Centros Escolares, en un esfuerzo por comprender cómo, desde la óptica de su primer agente, esta herramienta de gestión puede incorporarse en los procesos habituales de cada escuela.

EL CONCEPTO DE AUTOEVALUACIÓN EN LA ESCUELA

La autoevaluación es un proceso sistemático que implica una revisión global y sistemática de todos los sistemas y dispositivos de gestión institucional, de acuerdo a una metodología, un modelo de gestión y un estándar de calidad (Ministerio de Educación, 2001).

Recoge un conjunto de información que, desde la perspectiva de los actores (alumnos, padres y docentes) funcionan satisfactoriamente y/o que deben ser mejorados, los cuales están asociados a la gestión institucional. También recopila información respecto del grado de desarrollo de diversos sistemas y dispositivos de gestión.

Características Principales:

1. Es un proceso que ocurre al interior del propio establecimiento y es administrado internamente.
2. Se ubica en un marco de referencia que brinda una base conceptual común a los docentes y directivos del establecimiento.

3. Supone un proceso de reflexión crítica y colaborativa sobre las prácticas y desempeños de la institución.
4. Recoge y sistematiza, desde diversas fuentes, la información sustantiva acerca del grado de desarrollo de los sistemas y dispositivos de gestión que operan en la organización escolar.
5. Brinda la oportunidad de generar una plataforma de mejoramiento compartida por la comunidad escolar.
6. Permite transparencia a la tarea educativa al participar y socializar los logros, dificultades y metas de la gestión, a toda la comunidad escolar (Mineduc, 2001).

El énfasis de la autoevaluación institucional

La autoevaluación institucional ha venido articulándose cada vez más como el elemento central de la evaluación orientada hacia la mejora. Se trata de un proceso evaluativo que se inicia en el *propio centro*, que se realiza por los *propios profesionales* que actúan en él, con el objetivo de *comprender* y *mejorar* la práctica escolar (Manterola, M. y Astudillo, O., 2002). Sin embargo, en la autoevaluación también pueden intervenir agentes externos para facilitar el proceso de reflexión y modular las interpretaciones desde el interior.

Lo que sí parece evidente es que la autoevaluación, para que pueda llevarse a cabo con éxito, necesita un “caldo de cultivo” proporcionado por la *autonomía institucional* y la *participación responsable*, a ser posible entusiasta, de los miembros de la organización. En este contexto, el liderazgo del director o facilitador de la evaluación resulta fundamental para ayudar al grupo a que tome conciencia de la importancia de su trabajo y a que lo realice de manera adecuada (Manterola, M., y Astudillo, O., 2002). La autoevaluación, en definitiva, pone en evidencia la *capacidad de la propia organización para autotransformarse*.

En nuestro país, probablemente no todos los centros escolares cuentan con un clima afectivo favorecedor de la autoevaluación (Lynch , P. y Manso, J. 2000), ni tampoco con un buen nivel de autonomía institucional. Por ello, no siempre son muy productivos los apoyos e impulsos evaluadores que parten de los responsables educativos. Paradójicamente, los esfuerzos que el Ministerio de Educación Chileno realiza actualmente, enfatizan la *autonomía* de la escuela para poder resolver sus propios problemas con programas de autoevaluación escolar o revisión, basados en la escuela definida como una *inspección sistemática* interna, orientada hacia la mejora y el cambio. El proceso contempla las cinco fases siguientes: a) Preparación, b) Revisión inicial, c) Revisión específica, d) Desarrollo (introducción sistemática de la innovación) y e) Institucionalización. Globalmente, la autoevaluación se concibe como una estrategia en sí misma de mejora institucional (Ministerio de Educación 2001).

LA EXPERIENCIA CHILENA DE AUTOEVALUACIÓN DE LOS CENTROS ESCOLARES

La autoevaluación institucional se ha materializado en Chile fundamentalmente en la aplicación de una Guía de Autoevaluación por parte de los establecimientos, la que ha sido preparada por expertos del Ministerio del ramo. El propósito de esa Guía ha sido

apoyar un proceso de auto-observación integral de las prácticas de un establecimiento educacional, de modo de ayudarlo a identificar sus áreas de mejora en el plano de la gestión. La aplicación supone proveer al establecimiento educacional de una descripción general de la situación actual de su gestión y de un puntaje asociado que le permitirá compararse con autoevaluaciones anteriores, o con otros establecimientos educacionales de condiciones similares (Ministerio de Educación, 2001).

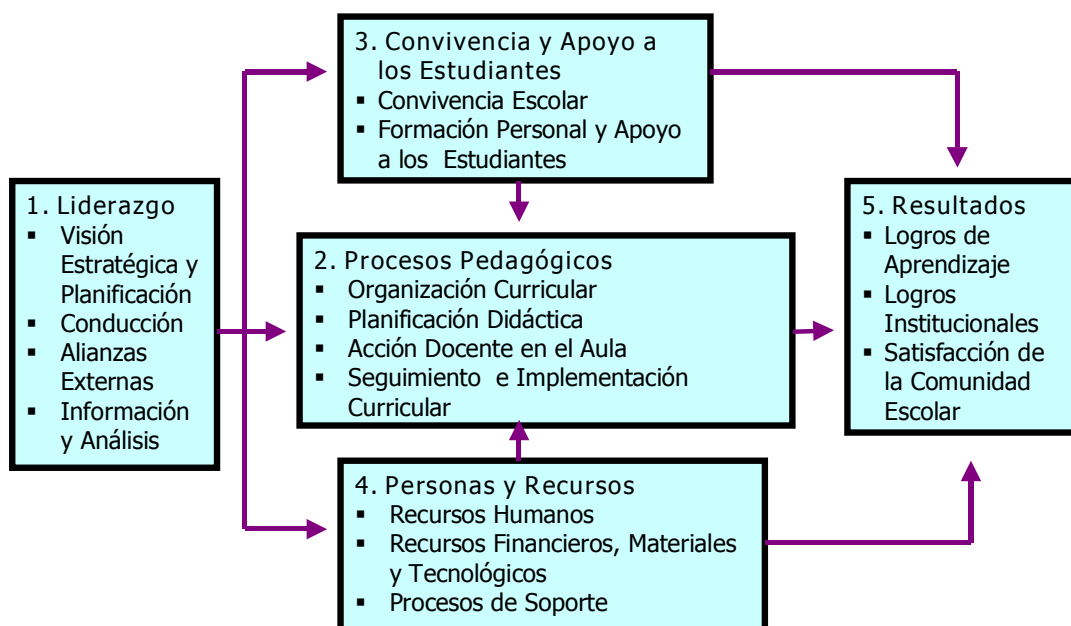
La Guía es un instrumento que se organiza en cinco Áreas de Gestión Escolar, estimadas como fundamentales según diversas investigaciones y experiencias en el ámbito nacional e internacional: Liderazgo; Convivencia y Apoyo a los Estudiantes; Gestión Curricular; Recursos y Resultados (Ministerio de Educación, 2001).

La aplicación y evaluación de los criterios anteriores proporcionan al centro educativo un marco ordenado de referencia para: (a) determinar su posición actual, así como las orientaciones y prioridades futuras; (b) comparar sus resultados con los de otros centros, y (c) estimular la instalación de una cultura del mejoramiento continuo (calidad) a través de la evaluación periódica, la medición de los progresos alcanzados y el establecimiento de las correcciones necesarias (Navarro, G., y Jiménez, J., 2005).

Dentro de estas áreas, el “liderazgo” ha surgido como una dimensión esencial que permite dar coherencia a la actuación de los distintos actores institucionales. El liderazgo proviene no sólo de los que dirigen la organización, sino de todos los que asumen la responsabilidad sobre una tarea o contribuyen a generar visiones de cambio. En tal sentido, el liderazgo es un criterio transversal en todas la otras áreas (Manterota y Astudillo, 2002).

En síntesis, esta Guía presenta la siguiente estructura (Ministerio de Educación, 2001).

MODELO DE CALIDAD DE LA GESTIÓN ESCOLAR



Desde hace un par de años, el Ministerio de Educación de Educación Chileno se encuentra promoviendo, además, la aplicación del denominado Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar (Mineduc, 2005), el cual recoge la experiencia de la Autoevaluación, pero incorpora una mayor participación de agentes externos como asesores y consultores. De todas maneras el proceso sigue siendo, por ahora, voluntario y alcanza un número restringido de establecimientos.

METODOLOGÍA

El objetivo de la investigación fue conocer y analizar la percepción que los directores de enseñanza básica tienen sobre el concepto y la praxis de la autoevaluación institucional como herramienta de gestión para el cambio y la eficacia educativa en establecimientos municipalizados.

Diseño de Investigación

Unidad de análisis y de información: Directores de Escuelas Municipalizadas de la Provincia de Concepción.

Población de estudio: Directores de Escuelas Municipalizadas de las Comunas de Concepción, San Pedro de la Paz, Chiguayante y Talcahuano.

Criterios de exclusión: Formar parte de organismos o equipos que tengan responsabilidad a nivel central respecto a capacitar o supervisar en el proceso de autoevaluación.

Tipo de Muestra: Por Accesibilidad y saturación:

Comuna de Concepción (9 Directores)
Comuna de Chiguayante (5 Directores)
Comuna de San Pedro de la Paz (2 Directores)
Comuna de Talcahuano (2 Directores)

Descripción del Procedimiento:

Se entrevistó a 18 directores de las Escuelas incluidas en la muestra, utilizando la pauta de entrevista semi-estructurada elaborada para este propósito. Se realizó este proceso siguiendo una secuencia aleatoria por accesibilidad en las distintas comunas, hasta observar que comienza a producirse una “saturación” en las respuestas, en el sentido que los nuevos datos recogidos en dos o tres entrevistas no agregaban aspectos diferenciadores que permitieran dilucidar la percepción que de la autoevaluación institucional tienen los directores.

Con estos datos se procedió a realizar un análisis de contenido, estableciendo las categorías más relevantes que permiten ordenar la información y responder la pregunta de investigación, desde una perspectiva eminentemente cualitativa (Pérez Serrano,1998).

RESULTADOS PRINCIPALES Y DISCUSIÓN

A continuación se entrega la categorización de las respuestas a la entrevista y su correspondiente tabla de frecuencia, si se desea mayor detalle del contenido de las transcripciones puede solicitarse al autor.

1.- Cuando una organización tiene interés en saber cómo está funcionando en sus distintos ámbitos, puede ocupar diferentes estrategias para este propósito. En su opinión: ¿Cuáles han sido (o serían) las alternativas más apropiadas que ha empleado (o emplearía) esta Escuela para revisar su quehacer?

Tabla 1

Respuesta	Frecuencia (sobre 23)	Comentario
Instancias regulares (consejos y reuniones de orden diverso)	6	Los encuentros rutinarios con grupos de todos los estamentos serían la estrategia más frecuente
Alude a contenidos más que estrategias o métodos de evaluación	5	La respuesta describe aspectos que deben o son evaluados, pero no indica como se haría. En uno de los casos apunta más a planificación que a revisión
Realización y evaluación de programas de mejoramiento o	2	Se aprovecharía una actividad especial, planificada con mayor rigor para hacer una evaluación focalizada

61

programas especiales		
Otras diversas	10	*

* Cada una de las siguientes fue mencionada 1 vez: Encuestas, Registros en el libro de clases, Supervisión de autoridades internas, Observación directa cotidiana, Evaluación de jefatura superior, Comentarios de los apoderados, Documentación de respaldo, Instrumentos formales ad-hoc, Percepción y reporte de los docentes, Observación en el aula.

Los encuentros rutinarios, con grupos de los diferentes estamentos, sería la estrategia más frecuente que declaran utilizar los Directores como forma de evaluación institucional. Es necesario señalar que los objetivos propios de esas reuniones muchas veces incluyen una serie de otros aspectos, que no necesariamente se asimilan a prácticas de evaluación organizacional, pues suele predominar la atención a asuntos específicos, problemas coyunturales, o casos aislados de un sector o ámbito particular del establecimiento. Sin desconocer que la sumatoria de estos elementos puede ser un insumo valioso para generar una visión panorámica de la unidad educativa, no es menos cierto que la frecuencia, calidad y profundidad de esa eventual síntesis queda sujeta al criterio personal de cada Director.

Resulta relevante denotar que una cuarta parte de los Directores describe aspectos que deben ser evaluados, pero no indica cómo se haría, es decir frente a la pregunta de las estrategias responden con ámbitos o áreas que habría de considerarse en una evaluación institucional, pero sin precisar los métodos o herramientas que se requiere emplear para comprender esos factores o dimensiones. Esta aparente confusión metodológica es un punto que más adelante se retomará, a raíz de otros hallazgos de este estudio, pues entrega pistas acerca de uno de los tópicos que podrían reforzarse en la capacitación que se entregue a los Directores en cuanto a gestión organizacional.

La mención de una serie de otras modalidades de evaluación del quehacer de la unidad, pero en una frecuencia muy baja y con alta disparidad, indica que en esta materia no existe mayor consenso entre los Directores acerca de estas prácticas. En particular, es interesante la casi nula alusión espontánea a la Guía de Autoevaluación del Ministerio.

2.- ¿Qué significado le otorga usted al concepto de la Autoevaluación Institucional en las Escuelas?

Tabla 2

Respuesta	Frecuencia (sobre 20)	Comentario
Autoanálisis permanente del estado de avance de las metas	5	Aunque el foco es la organización, la modalidad de evaluación alude a una práctica más bien individual

Capacidad de la organización de poder ir midiendo su estado de avance en cuanto a la planificación propuesta.	3	En este caso es la organización misma la que autoevalúa su marcha
Señala desconocer el concepto, lo construye desde sus términos, intuye que se trata de un análisis de avance de las metas	3	Abiertamente se asume que no se tiene un concepto claro, incluso uno de los entrevistados señala que <i>“autoevaluación institucional sería cuando yo participo de esa evaluación”</i>
Implica todos los ámbitos de la Escuela (áreas pedagógicas, administrativa y de bienestar)	2	Bienestar se refiere tanto a las ayudas para los alumnos como a las condiciones laborales de los docentes
Aplicación de instrumentos formales propuesto por el Ministerio, pero de manera no siempre sistemática.	2	Apuntan directamente a AI o Sistemas de Aseguramiento de Calidad, pero reconocen que se aplican irregularmente o que se está recién aprendiendo
Otras Diversas	5	*

* Cada una de las siguientes fue mencionada 1 vez: Evaluación personal de aspectos concretos de la Escuela, Información; Retroalimentación permanente y clara de cómo esta funciona la institución, para hacer correcciones (alude a áreas internas y externas), Sinónimo de evaluación a los docentes (incluye a alumnos y apoderados, pero de manera imprecisa).

Aunque para el 25% de los Directores el foco de preocupación, en cuanto al significado que le otorgan a la autoevaluación institucional, es la organización propiamente tal, la modalidad concreta de evaluación, deducida a partir del contenido específico de sus respuestas y comentarios, alude a una práctica más bien individual, por encima de un ejercicio sistemático y colectivo. Se trataría de una acción que la persona hace o debe hacer para conocer el estado general de la unidad educativa. Resulta llamativa esta aparente contradicción, pues por una parte los Directores señalan que se trata de revisar “el estado de avance de las metas”, tácita y explícitamente describen objetivos institucionales, pero al mismo tiempo asumen una perspectiva individualista, autorreflexiva sobre la forma de acceder a esta visión. Este análisis queda apoyado aún más si se observa que en segundo lugar de frecuencia en la tabla aparecen tres respuestas (15%) que abiertamente o bien desconocen el significado de la autoevaluación institucional, o bien cuando construyen el concepto durante la entrevista lo hacen en una forma similar a lo que se señala anteriormente, una mirada introspectiva de carácter personal sobre la marcha del establecimiento.

No obstante lo anterior se puede visualizar tres respuestas (15%) que directamente apuntan al sentido formal del concepto y estrategia de la autoevaluación, es decir en este caso es la organización como un todo, con sus distintos niveles e integrantes que se mira a sí misma para conocer el estado de su funcionamiento, en especial en comparación a la planificación que se estableció al comenzar un período.

Por otra parte, y a pesar que no había sido mencionado frente a la primera pregunta de la entrevista, en este caso hay dos Directores que indican concretamente los documentos y programas ministeriales en el campo del aseguramiento de calidad y de la Autoevaluación de las escuelas. Sin embargo, junto con mostrar un cierto manejo de estos conceptos, reconocen abiertamente que se han aplicado en escasas ocasiones y que más bien se estaría en etapa de aprendizaje en estas materias.

3.- ¿Qué propósito (s) persigue o perseguiría la Autoevaluación Institucional en las Escuelas?

Tabla 3

Respuesta	Frecuencia (sobre 18)	Comentario
Ir mejorando o darse otro plazo para ir mejorando	5	Apunta esencialmente a corregir los errores detectados
Mejorar los procesos en general: del aprendizaje y del área administrativa.	4	También se mencionan procesos internos y externos, entre ellos las relaciones interpersonales y/o con la comunidad
Mejorar el desempeño profesional (en un sentido más bien individual)	3	La sumatoria de la autoevaluación/corrección personal repercutiría en el mejoramiento institucional
Revisar metas, modificar objetivos	2	Apunta a ajustar lo planificado a la realidad de lo alcanzado
Otras Diversas	4	*

* Cada una de las siguientes fue mencionada 1 vez: Consensuar demandas concretas para canalizarlas a la jefatura; Crecimiento personal e institucional, en todos los ámbitos; autoevaluación, en un sentido más bien intraindividual; Combina la evaluación organizacional con la autoevaluación personal y enfatiza el problema de la objetividad y la apertura.

Al observar la categorización de respuestas en la tabla 3 se aprecia claramente que en este caso hay una menor variedad de contenidos y que si sumamos las dos primeras frecuencias se logra abarcar la mitad de las mismas. Si bien hay algunas leves diferencias entre las dos categorías, en el fondo apuntan a lo mismo, esto es, que la Autoevaluación institucional tendría como principal propósito, según el 50% de los Directores, mejorar los procesos o los resultados alcanzados, ya sea corrigiendo los errores detectados o bien observando críticamente el quehacer de las diferentes áreas.

Por otra parte, y en una línea temática que ya se había denotado anteriormente, surgen tres respuestas que directamente (también hay indirectamente contenidos similares en la categoría "otras diversas") apuntan a que el sentido y propósito de la Autoevaluación institucional sería mejorar el desempeño profesional, en un sentido

más bien individual, argumentado que la sumatoria de la Autoevaluación y posterior corrección personal redundaría en el mejoramiento institucional. Nuevamente sobresale esta visión personalista de la Autoevaluación, que se aleja del modelo sistémico-organizacional que está formal y conceptualmente a la base de esta herramienta de gestión.

4.- ¿Qué aspectos, áreas o dimensiones debieran ser consideradas durante la Autoevaluación Institucional de una Escuela?

Tabla 4

Respuesta	Frecuencia (sobre 34)	Comentario
Área Pedagógico-Curricular	9	Se refiere al trabajo docente en cuanto a lo metodológico y al cumplimiento de planes y programas
Área Administrativa	6	Alude a la gestión y control de los recursos, tanto humanos como materiales, especialmente a la supervisión de los funcionarios y de los gastos
Recursos Humanos y desempeño del personal, docente y paradocente.	6	Uno de los Directores destaca, además, el tema del Liderazgo
Infraestructura	4	Condiciones materiales y equipamiento
Convivencia y relaciones interpersonales (internas y con la comunidad)	3	
Compromiso de los apoderados	2	
Rendimiento Académico	1	
Otras Diversas	3	1 mención: Bienestar, Apoderados y Alumnos (sin precisar), Autoevaluación crítica.

Lo primero que destaca es la mayor cantidad y variedad de respuestas que ha tenido esta pregunta. No obstante ello, ha sido posible organizarlas en siete categorías relativamente independientes, por cierto derivadas del contenido de las opiniones de los Directores.

En esta agrupación resalta que la principal dimensión, que incluye más del 25 % de las respuestas, es el área Pedagógico-Curricular, que en este caso se refiere al trabajo docente, especialmente a lo metodológico y al cumplimiento de planes y programas. Desde ya este punto es importante, pues coincide de manera evidente con uno de los aspectos centrales que se incluyen en la Guía de Autoevaluación y en general en todo proceso de evaluación de la gestión de unidades educativas.

Algo similar sucede si miramos la frecuencia con la que se menciona a los Recursos Humanos (20%) y algunos aspectos específicos del área administrativa, pues una parte de los Directores alude con este término a la labor de gestión y control de los recursos, tanto humanos como materiales, especialmente a la supervisión de los funcionarios y de los gastos. Ambos aspectos también están considerados explícitamente en la Guía de Autoevaluación. Podría sumarse a lo anterior que el 10% de las respuestas apuntan al tema de la infraestructura y equipamiento, que también es una dimensión que incluye la propuesta del Ministerio.

Por contraste llama la atención la escasa mención a la Convivencia y Relaciones Interpersonales (menos del 10%), que es igualmente un área clave en la Guía de Autoevaluación.

En la misma línea de lo anterior, pero de manera aún más evidente, cabe destacar que sólo hay una alusión a los Resultados. Específicamente, aparece mencionado el Rendimiento Académico, pero no dimensiones como la Satisfacción de la Comunidad Escolar o los Logros Institucionales, que si están presentes en la Guía.

En un sentido similar a lo ya descrito, merece ser analizado que sólo uno de los Directores haya mencionado, como parte del área de Recursos Humanos, el tema del Liderazgo. Esto es a todas luces un hallazgo que apuntaría a una eventual falta de consideración por parte de los Directores, de la importancia que tiene este proceso en la gestión organizacional de toda unidad educativa y que es un tema completamente central en la Guía de Autoevaluación.

5.- ¿Cuáles serían los principales indicadores, evidencias o datos sobre el quehacer de la Escuela, que debieran considerarse para hacer una Autoevaluación Institucional?

Tabla 5

Respuesta	Frecuencia (sobre 33)	Comentario
Rendimiento Escolar	6	Dos de ellos incluyen al SIMCE
Clima organizacional	5	Con énfasis variados: convivencia (interna y externa), compromiso y motivación laboral
Uso de estrategias didácticas y metodológicas	4	Implicaría observar la actuación del docente en el aula
Diagnóstico de Conductas de entrada	3	Uno de ellos agrega conductas de salida
Autoridad y ascendencia hacia los alumnos	2	
Cumplimiento de tareas y plazos	2	

Asistencia y participación de apoderados	2	
Otras Diversas	9	*

*: Cada una de las cuáles fue mencionada 1 vez: Autoridad y Ascendencia hacia los alumnos; Autoconcepto y Expectativas del docente; Nivel cultural de los apoderados; Tolerancia y Aceptación Interpersonal, Desarrollo de la Personalidad de los alumnos; Cumplimiento de Planes, Programas y Proyectos; Deserción; Asistencia y puntualidad de los alumnos; Ingreso de ex alumnos a establecimientos con alta demanda.

En este caso también destaca una gran cantidad de respuestas, lo que llevó a organizarlas finalmente en siete categorías. Aún así, hay nueve respuestas cuyo contenido no es factible incorporarlo a ninguna dimensión, por lo tanto se mantienen en la categoría de “otras diversas”.

La respuesta que más frecuentemente aparece es el Rendimiento Escolar (20%), lo que en parte relativiza o complejiza lo señalado en el análisis de la pregunta 4, pues si bien se mencionó escasamente como área o dimensión, ahora surge claramente como el indicador más referido por parte de los Directores. De alguna manera esto apuntaría a denotar que estos Directores son conscientes que los resultados académicos concretos de sus alumnos son vistos como un dato irrefutable de los logros de la gestión de la unidad escolar. Cabe hacer presente que sólo dos de los Directores expresaron que las pruebas Simce serían un indicador relevante, lo que es muy llamativo, dado el impacto social y mediático que genera anualmente la publicación de sus resultados.

El Clima Organizacional aparece mencionado en segundo lugar, con variados énfasis: convivencia interna y externa, compromiso y motivación laboral de los docentes. Por una parte resulta algo contradictorio con la baja importancia que se le había asignado como área o dimensión, y por otra parte vuelve a revelar una cierta imprecisión técnica o metodológica, por cuanto es difícil entender este constructo amplio y complejo como un indicador operacional del quehacer de la Escuela. De todas maneras cabe resaltar que del contenido específico de las respuestas de los Directores que eligieron este parámetro, se desprende que al menos a nivel intuitivo, y desde la percepción cotidiana del ambiente de trabajo, los Directores deducen la existencia o no de problemas o aciertos en el Clima Organizacional, lo que es para ellos muy relevante como parte de su función de liderazgo.

En un sentido similar, con relación a esta posible inexactitud metodológica, refieren en tercer término el uso de estrategias didácticas (15%) por parte de los profesores, lo que por un lado implicaría necesariamente observar la actuación del docente en el aula, y por otro deja en la indefinición el tema de la transformación de este factor en elementos específicos que puedan ser evaluados en forma más o menos rigurosa. Cabe recordar que esta dimensión está explícitamente incorporada dentro del área de Procesos Pedagógicos en la Guía de Autoevaluación.

Una alusión especial merece que poco menos del 10% de las respuestas apuntan al tema de las conductas de entrada (o de salida), lo que señalaría una cierta

comprensión por parte de estos Directores que los resultados de la unidad educativa deben ser visualizados como un sistema abierto, que recibe “insumos” que pueden transformar en diferente grado hasta que los alumnos egresan de sus establecimientos. De todas maneras, la baja presencia de esta respuesta, reforzaría la idea que aún no se ha asimilado este enfoque entre los Directores.

Si se observan los restantes tipos de respuestas, pueden derivarse dos aspectos distintivos: por un lado aparecen muy poco mencionados elementos realmente cuantificables o verificables y se incluyen como indicadores procesos de alta complejidad y profundidad, como por ejemplo, Autoridad y Ascendencia hacia los alumnos, Autoconcepto y Expectativas del docente, Nivel cultural de los apoderados; Tolerancia y Aceptación Interpersonal, Desarrollo de la Personalidad de los alumnos, entre otras. Por otra parte, la importante cantidad de respuestas (25%) que debieron ser clasificadas como “otras diversas” grafica la heterogeneidad de las visiones que tienen los Directores acerca de los indicadores, lo que obliga a recalcar este punto como otros de los temas a incorporar en eventuales programas de capacitación o inducción.

CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y PROYECCIONES

El concepto y la praxis de la autoevaluación institucional, aparecen aún insuficientemente incorporados en el bagaje de herramientas de gestión de los Directores de las Escuelas Básicas de las comunas consideradas en esta investigación. Aún cuando todos aplican, formal e informalmente, métodos de evaluación del quehacer y funcionamiento de las unidades educativas, pues reconocen la importancia de esto para su rol directivo, tales procedimientos pueden ser calificados, a la luz de sus respuestas, como más bien asistemáticos y coyunturales, en su gran mayoría.

Se visualiza una concepción de carácter intraindividual de la autoevaluación institucional que contrasta con las bases teóricas y procedimentales de esta herramienta, que promueven más bien un ejercicio colectivo con un enfoque sistémico.

Predomina un sentido instrumental y práctico de la finalidad que persigue, es decir, más que un énfasis en la calidad de la información y comprensión que se puede obtener, lo que se resalta es la necesidad de mejorar los procesos, que es uno de los objetivos de la autoevaluación. En otras palabras, por sobre un afán analítico-investigativo, la autoevaluación institucional tendría valor para los Directores por su importancia como instancia para cumplir con su misión y superar los problemas inmediatos que pueda enfrentar la unidad educativa.

Las principales áreas mencionadas espontáneamente por los Directores coinciden, en términos generales, con las dimensiones propuestas en la Guía de Autoevaluación del Ministerio de Educación Chileno, lo que puede ser calificado como un hallazgo que sustentaría la validez de esta propuesta estatal, en la medida que resulta coherente con la experiencia cotidiana de los Directores. No obstante lo anterior, surge la preocupación por el hecho de que el Liderazgo no aparece mayormente enunciado durante las entrevistas, aspecto que en realidad sería clave en todo programa de evaluación de la gestión de las unidades educativas, según lo que han reportado

diferentes líneas de trabajo e investigación en Chile y en el mundo (Alvariño y otros, 2000).

Se observa, en términos globales, una cierta imprecisión metodológica en lo referente a las distinciones entre las áreas (y dimensiones) a evaluar, las estrategias y métodos para hacerlo, y los indicadores o datos que deben ser recogidos para este proceso. Esta confusión cruza transversalmente la gran mayoría de las entrevistas y propone un espacio relevante desde donde fomentar y focalizar una mejor capacitación técnica de los Directores, pues por una parte asumen la importancia fundamental de la evaluación, pero a su vez, algunos de ellos reconocen que no cuentan con las herramientas para hacerlo de manera operativa y rigurosa.

Los Directores expresan con fuerza y claridad la importancia que tiene para ellos estar permanentemente evaluando la marcha de su Escuela, pero a su vez de sus respuestas se deduce que esta función de monitoreo se entrecruza o queda subordinada a otras prioridades del rol, como son la administración de los recursos, el enfrentamiento de problemas concretos y, en general, el control de los procesos en su ocurrencia más inmediata, por sobre una mirada de los planes y sistemas de verificación preestablecidos.

Es evidente señalar, a partir de las respuestas a las diferentes preguntas de la entrevista, que por una parte los Directores tienen un alto interés y disposición en las temáticas relativas a la evaluación de la gestión de sus unidades educativas, pero al mismo tiempo se hace indispensable reconocer que hasta ahora no parecen haberse beneficiado suficientemente de los planes de capacitación que al respecto ha promovido el estado chileno y, en consecuencia, esto debiera ser reforzado de manera afectiva, pues no sería posible esperar cambios significativos en la calidad de la gestión de las escuelas municipalizadas si sus directivos no dominan cabalmente y aplican de manera regular herramientas de autoevaluación, que les facilite incorporar los ajustes necesarios para el mejoramiento continuo de los niveles de logro de sus establecimientos.

La metodología elegida para este estudio, de carácter eminentemente cualitativa permitió, en gran medida, acceder en forma abierta y flexible a las percepciones que sobre la Autoevaluación Institucional tiene este grupo de Directores, pero a su vez conlleva algunas limitaciones en cuanto a la capacidad de generalización de las conclusiones extraídas, pues aún cuando, como se observa en la categorización de respuestas, es posible encontrar elementos de homogeneidad en los contenidos que aparecen en la gran mayoría de las entrevistas, no es menos cierto que los énfasis y experiencias que transmiten los distintos Directores hacen necesario reconocer que es una materia altamente compleja, diversa y sobre la cual no cabe estereotipar la realidad en las diferentes escuelas de las comunas incluidas en la muestra.

En esta investigación se ha optado conscientemente por entrevistar sólo a los Directores y no a otros directivos, equipos de gestión u a otros actores de la unidad escolar, por cuanto se ha asumido que el rol que los Directores juegan en nuestro sector de educación municipalizada es demasiado determinante en la marcha de cualquier proceso (Villarreal D. y Calisto R., 2002). Esto queda en parte confirmado a la luz de las entrevistas, pero es posible recomendar que en futuros estudios se

incluyan a otros agentes para contrastar la visión de cada estamento sobre éste u otros recursos de gestión.

En la medida que los programas de aseguramiento de calidad, actualmente en etapa de establecimiento en un cierto número de unidades educativas, especialmente particulares, llegue a ser una realidad más consolidada y abarque los distintos tipos de dependencia administrativa, sería interesante observar si se dan entre ellos diferencias relevantes tanto de orden perceptual como en la praxis de la autoevaluación institucional.

REFERENCIAS

Alvariño C., Arzola S., Brunner J.J, Recart M.O y Vizcarra R. (2000). "Gestión Escolar: Un Estado del Arte de la Literatura". *Revista Paidea*, 29, 14-43

Arzola, S; Vizcarra, R. y Zabalza, J.r (2002) "Autoevaluación de la Gestión Escolar: Propuesta de una Modelo". *Boletín de Investigación Educativa*, 16,53-81

Lynch P. y Manso J.(2000) "Estilos de liderazgo en directores de Enseñanza Básica y Media en la Región del Bío-Bío". *Revista Paidea*, 29, 97-104

Manterola, M. y Astudillo O. (2002) "De una Escuela que Enseña a una Escuela que Aprende: El Aprendizaje de los Educadores". *Boletín de Investigación Educativa*, 16, 83-117

Ministerio de Educación Chileno (2001) "Guía de Autoevaluación de la Escuela"

Ministerio de Educación Chileno (2005) " Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Gestión Escolar" Serie Bicentenario

Navarro, G. y Jiménez, J. (2005) "La Autoevaluación Escolar y su impacto en el Comportamiento Docente, Individual y Grupal, en la Organización Educativa". *Revista de Estudios Pedagógicos*, XXXI , 2, 57-69

Pérez Serrano, G. (1998) "Investigación Cualitativa: Retos e Interrogantes". La Muralla, Madrid.

Villarroel D. y Calisto R.(2002) " Gestión escolar y sistema de medición de la calidad de educación en escuelas particulares subvencionadas de la comuna de Talcahuano, VIII Región,Chile". *Revista Paidea*, 32, 103-117

Zabalza J., Arzola S. y Vizcarra R.(2002) "Elaboración de un Instrumento para la Autoevaluación de la Gestión Escolar". *Boletín de Investigación Educativa*, 16, 119-144.