

Experiencia educativa exitosa

Modelos de autoevaluación educativa: una experiencia en Paraguay

Models of educational self-evaluation: an experience from Paraguay

Rosa Ana Rodríguez Alonso*

rodriguezro@instalared.com

ISSN 1996-1642, Editorial Universidad Don Bosco, año 6, No.10, Junio-Diciembre de 2012, pp.63-74 Recibido: 27 de febrero 2012 Aceptado: 8 de mayo de 2012

Resumen

A lo largo de este artículo se muestra una experiencia práctica de aplicación de un modelo de autoevaluación en instituciones educativas de Paraguay. Se trata del proceso que siguieron varios Institutos de Formación Docente que, sin experiencias previas en este ámbito, obtuvieron resultados exitosos de autoevaluación enfocados a la mejora continua.

Abstract

In this paper, we describe the practical experience of a self-evaluation model applied to educational institutions at Paraguay. This is the experience of several teacher training institutions, that without any previous background and experience in this field, applied successful models of self-evaluation focused on continuous improvement.

* Doctora en Educación por la Universidad Nacional de Educación a Distancia de Madrid y Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad Pontificia de Comillas. Directora del Proyecto Bilateral "Educación a Distancia. Profesionalización de maestros no titulados" (Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo en Paraguay desde 1999 a 2001). Autora del libro "Instrumentos para la autoevaluación de instituciones educativas", Aula XXI. Actualmente es Socia y Directora de Proyectos Institucionales en Instalared.

Para citar este artículo: Rodríguez, R. (2012). Modelos de autoevaluación educativa: una experiencia en Paraguay. *Diálogos* 10, 63-74

Introducción

En los últimos años, venimos asistiendo a un proceso generalizado de evaluación que trasciende el ámbito de los aprendizajes. Se ha producido un desplazamiento de la evaluación educativa desde un carácter privativo de cada profesor en su aula hacia otro ámbito de carácter más público y global, logrando así hacer más efectiva la actividad educativa y permitiendo valorar mejor el rendimiento logrado a todos los niveles.

De la evaluación de los aprendizajes hay una evolución hacia la evaluación de las competencias que permite comprobar si los alumnos adquieren los niveles adecuados para defenderse en la sociedad. La Unión Europea ha establecido un marco de competencias básicas a conseguir en la etapa educativa así como un marco común con los criterios para evaluar competencias en los trabajadores.

Conseguir centros eficaces es otro de los objetivos generalizados en muchos países como elemento esencial de calidad y está fundamentado, a su vez, en la idea de que la evaluación constituye un elemento decisivo para la mejora cualitativa de la calidad de la educación.

Se está produciendo un cambio fundamental, de tal forma que, aunque los aprendizajes siguen ocupando un papel prioritario con nuevas alternativas y avances producidos por las aportaciones metodológicas vinculadas a la medida, se amplía el campo de la evaluación abarcando sistemas, resultados, procesos, práctica docente, profesorado, gestión...

En América, la situación educativa en la década de los noventa configuró el marco para crear un debate generalizado en función de los sistemas de evaluación de la calidad en la educación.

La consideración de la educación como garantía de la equidad social condicionó estos sistemas de evaluación adoptando tres modos diferentes de experiencias en los distintos países:

1. Sistemas de evaluación orientados a las tareas de acreditación.
2. Sistemas de evaluación de la calidad orientados a generar información de logros de aprendizaje y de las fases que los producen, con periodicidad en los procesos de aplicación de instrumentos y con alcance nacional.
3. Experiencias aisladas de evaluación ligadas a diagnósticos situacionales o en etapa de validación de ítems o de producción de instrumentos sin llegar a conformar un sistema.

El objetivo de ofrecer una educación de calidad con equidad genera la necesidad de reformar aspectos sustantivos de la organización y la gestión de los centros educativos y es en este sentido desde el que se han desarrollado diferentes experiencias de autoevaluación institucional al margen de los ministerios respectivos.

Esto significa que los modelos que están validados y probados, se valoran especialmente, lo que hace sospechar que cada vez se irán incorporando más instituciones educativas en procesos de evaluación institucional por ser un reclamo de calidad, responder a un interés y constituir una necesidad educativa y social.

La experiencia que se propone responde a un modelo de autoevaluación que funciona de forma exitosa en cualquier institución educativa.

Descripción de la experiencia

En 1998 la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) puso en marcha, junto al Ministerio de Educación y Cultura paraguayo un proyecto de profesionalización docente para capacitar a 5.000 profesores no titulados a través de 16 Institutos de Formación Docente (IFD) y, hoy en día, esta iniciativa sigue vigente integrada en el Ministerio de Educación.

El proyecto *"Educación a Distancia. Profesionalización de maestros no titulados"*, ofrecía a este profesorado empírico del interior del país, la posibilidad de profesionalizarse con un sistema de educación a distancia, basado en la creación de material específico para el Programa, un sistema de tutorías presenciales y formación continua para los tutores/as.

Como aportación a los centros, iniciamos una propuesta de autoevaluación en varios IFD, con el fin de crear una cultura de evaluación institucional enfocada a la mejora continua.

La experiencia se propuso a todas las instituciones, 16 en total de las cuales participaron 7. En este artículo se presentan las conclusiones de tres estudios de caso analizados en profundidad en los IFD de Coronel Oviedo, Caaguazú y Villa Hayes.



- Asunción
- 1. Concepción
- 2. San Pedro
- 3. General Aquino
- 4. Lima
- 5. San Estanislao
- 6. **Caaguazú**
- 7. **Coronel Oviedo**
- 8. Caazapá
- 9. Yuty
- 10. S. Juan Nepomuceno
- 11. Encarnación
- 12. Coronel Bogado
- 13. Yatytay
- 14. Ciudad del Este
- 15. San Lorenzo
- 16. **Villa Hayes**

Ilustración 1: Sedes del Proyecto (MEC-AECID, 2002)

Objetivos y metas

El objetivo principal consistió en aplicar un modelo de autoevaluación institucional en los IFD que estaban interesados en la mejora continua. La idea consistía en analizar sus puntos más débiles, crear equipos de mejora y proponer acciones enfocadas a potenciar dichas áreas.

Se propuso evaluar algunos de los siguientes ámbitos:

- Resultados (éxito escolar, desarrollo personal y social).
- Procesos a nivel de tutorías (uso del tiempo en el aprendizaje, la calidad del aprendizaje y la enseñanza y el apoyo en caso de dificultades de aprendizaje).
- Procesos a nivel de centros (IFD como lugar de aprendizaje, como lugar social y profesional).

El objetivo principal, por tanto, permitió ofrecer un marco común a los centros de muy distintas características, con el fin de evaluar su calidad como punto de partida para establecer propuestas de mejora.

Justificación del proyecto

A finales de los años 90, diferentes organismos internacionales hacían referencia a la necesidad de promover Proyectos Piloto para fomentar la participación de personas y reforzar una cultura de autoevaluación.

Hoy en día, sigue vigente la necesidad de cuidar las instituciones como proceso clave en el desarrollo de la calidad de la educación. Si vemos, por ejemplo, los estándares de calidad que se proponen desde la Unesco, encontramos que la

participación y el clima en la gestión escolar son considerados como factores clave:¹

1. *Inclusividad y equidad*: igualdad de derechos, respeto a la diversidad e igualdad de género.
2. *Efectividad en la enseñanza y aprendizaje*: incluye la motivación del profesorado, currículo basado en competencias, y métodos de enseñanza-aprendizaje centrados en el alumno.
3. *Ambientes de aprendizaje seguros, sanos y productivos*: es decir, una educación basada en aptitudes para la seguridad, la adopción de estándares de crecimiento saludables y la organización de una educación física.
4. *Participación y armonización en la gestión escolar*: participación de estudiantes y profesores, comunidad educativa, asociaciones de centros escolares y dirección de la escuela.

En nuestro proyecto, el primer dilema fue decidir el modelo de evaluación a elegir. Debía ser flexible para trabajar centros de contextos diversos, cuyas necesidades fueran distintas y con personas con diferente grado de implicación.

El modelo elegido fue tomado de una experiencia aplicada en, aproximadamente, 100 centros educativos europeos en 1996. Una iniciativa común en que expertos de varios países, como Meuret, Macbeth y Schratz crearon y coordinaron una propuesta de evaluación de la calidad en la enseñanza escolar en la Unión Europea.

El modelo está basado en la "cultura de la organización" y tiene en cuenta las diferencias y semejanzas en los distintos centros. Las cuestiones clave que propone son:

- La evaluación debe estar integrada en la vida diaria de los centros y no ser circunstancial.
- Se debe tender a crear una cultura de evaluación.
- Este modelo busca la diversidad cultural.
- Se valoran las distintas formas de organización de las instituciones.
- La metodología es fundamentalmente participativa, implicando a toda la comunidad educativa.
- Se trata de complementar la evaluación externa y la autoevaluación interna.
- Analiza los objetivos de las personas que participan.
- Comprende el contexto.
- Desarrolla una metodología útil, fácil y rápida.
- Sigue temas localizados.

1. 1Beyond the Conceptual Maze: Approaches to quality in education Tawil, Sobhi; Akkari, Abdeljalio; Macedo, Beatriz. UNESCO, 2011

- La evaluación no es un fin en sí misma, sino que es un medio para mejorar la calidad.
- La eficacia de las instituciones no se mide, se construye.

Este modelo permite no sólo aplicar una serie de procedimientos (recogida de datos, interpretación de datos, presentación de los mismos, etc.), sino que también consiste en un proceso continuo de interpretación y negociación que podría ilustrarse mediante el gráfico que se presenta a continuación.

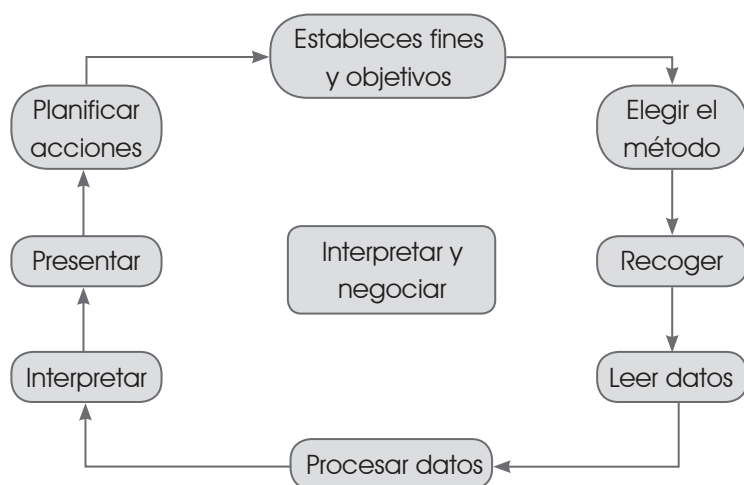


Diagrama 1: Modelo de evaluación. Tomado de Meuret, MacBeath y Schratz 1993.

Los principios en los que se basa este modelo para crear una cultura de autoevaluación son:

1. La participación en el proceso de toma de decisiones del proyecto debe ser lo más amplia posible.
2. No hay una forma correcta o incorrecta de llevarla a cabo, por lo que la autoevaluación debe prestar atención a los diversos puntos de vista implicados.
3. La recogida y el proceso de datos deben entenderse siempre como un proceso de interpretación y negociación.
4. Al recogerse datos, deben abarcarse tantos puntos de vista como sea posible.
5. Debería debatirse la cuestión de la propiedad de datos, a fin de no comprometer a particulares o a grupos.
6. Al emprender una acción debe informarse a todos los interesados de modo que el proceso sea siempre transparente.

7. Se debe procurar avanzar a pasos pequeños, pero guardando siempre una visión de conjunto de la autoevaluación.

Metodología

El proceso metodológico consistió en aplicar diferentes fases:

1. Sensibilización: Motivar a los equipos directivos en primer lugar, a través de diferentes reuniones, envío de material y literatura sobre evaluación, por ejemplo, una guía práctica sobre la evaluación de la calidad.

2. Decisión de participar en el plan de autoevaluación: Si la finalidad de la evaluación va ligada a la calidad esto significa que afecta a los alumnos, tutores y centro, en su conjunto. Por tanto, la decisión de participar en este plan de evaluación debía abarcar a todos los integrantes.

3. Elección de un representante: Otro punto importante fue elegir un representante del equipo cuyas funciones principales fueron: la coordinación del proceso, la comunicación con la Sede Central y motivar a los participantes. En la medida en que esta persona se implica y motiva al resto, así influirá en el éxito de la experiencia.

4. Perfil de autoevaluación: Consiste en decidir cuáles son las áreas a mejorar en el centro. Se concreta en un documento que debe servir para apoyar y mejorar el proceso de debate entre la comunidad educativa.

De este perfil se seleccionan las dos o tres áreas de mayor interés para trabajar en cada institución.

Resultados	
Ámbitos	Indicadores
Éxito escolar	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conocimientos y cualificaciones que adquieren los alumnos. ▪ El índice de progreso es superior, inferior o similar a lo que podría esperarse. ▪ Aumentan o disminuyen las desigualdades entre el progreso de los alumnos mejor y peor dotados.
Desarrollo personal y social	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Grado de éxito que tiene el centro en la ampliación de cualidades del alumno como la autoestima, el civismo, la consideración hacia los demás, el trabajo en equipo, la iniciativa propia y la capacidad de enfrentarse al futuro con una actitud positiva y creativa. ▪ En qué medida intervienen en esto la clase social, el sexo, las discapacidades y otros problemas de desigualdad. ▪ Con qué criterios se evalúa el desarrollo personal y social, qué hacen los alumnos para evaluarse a sí mismos.

2. Procesos a nivel de tutoría	
El uso del tiempo en el aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cuánto tiempo dedican los alumnos a realizar tareas (deberes propuestos por los módulos o tutores), ¿es tiempo productivo? ▪ Cuánto tiempo se pierde por causas injustificadas.
Calidad del aprendizaje y de la enseñanza	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿Entienden claramente, alumnos y profesores los objetivos didácticos y los criterios para medir su grado de rendimiento? ▪ Grado de eficacia del aprendizaje. ▪ Grado de eficacia de la enseñanza. ▪ Procedimientos que se utilizan en el centro para supervisar o aumentar la calidad de la enseñanza, asegurar buenas condiciones para la enseñanza y ayudar a los profesores que puedan verse en dificultades.
Apoyo en caso de dificultades de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Quién recibe apoyo y quién no. ▪ Cómo se detectan las dificultades de aprendizaje. ▪ Políticas a nivel de centro y tutorías y grado de eficacia.
3. Procesos a nivel de centro	
La Sede como lugar de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿Están los alumnos organizados y agrupados de forma que se maximizan sus oportunidades de aprender? ▪ ¿Existe un compromiso por parte de los profesores para revisar y asegurar el progreso de todos los alumnos? ▪ ¿Están sus sistemas y métodos concebidos para asegurar la calidad y fomentar una enseñanza eficaz? ▪ ¿Existe plan de estudios? ¿Se ajusta a las necesidades de los alumnos? ▪ ¿Consideran los alumnos que sus tutores les ayudan?
La Sede como lugar social	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿Están las normas claras y son aceptadas? ▪ ¿Hay un clima de respeto mutuo entre los alumnos y miembros del personal? ▪ ¿Proporciona el centro oportunidades para que los alumnos ejerciten la toma de decisiones y la responsabilidad ante los demás? ▪ ¿Cuál es la calidad de las relaciones entre los alumnos y los tutores?
La Sede como lugar profesional	<ul style="list-style-type: none"> ▪ ¿Cómo responde el centro a los cambios registrados en el entorno que puedan afectar a los alumnos o a otras partes del funcionamiento del centro? ▪ ¿Hay métodos de desarrollo del personal?
4. Otras áreas propuestas	

Tabla 1: Perfil de autoevaluación: Indicadores

5. Planificación: Organización del trabajo, a través de un cronograma con la asignación de tareas, responsables y fechas.

6. Capacitación a docentes en evaluación.

Con el fin de reforzar las competencias sobre evaluación institucional se ofreció la posibilidad de asistir a dos cursos de capacitación sobre evaluación, uno sobre conceptos generales relativos a la evaluación institucional y, el segundo, más relacionado con técnicas e instrumentos de los procesos de investigación en el centro.

Varios Institutos de Formación Docente comenzaron el proceso evaluativo aplicando diferentes instrumentos, constituyendo equipos de trabajo y estableciendo planes de mejora. Se presenta, a continuación, una síntesis sobre los métodos, áreas, instrumentos y participantes de tres de ellos:

Experiencia de autoevaluación MEC- AECI "Profesionalización de maestros no titulados a Distancia"

Sede	Participantes	Método	Área	Instrumento
Caaguazú	85 alumnos Tutores Coordinadora Evaluadora	Cuantitativo Cualitativo	Éxito escolar	Estadísticas Cuestionario Evaluación fotográfica
Villa Hayes	Coordinadora Tutores 80 % de alumnos	Cuantitativo	Éxito escolar Uso del tiempo en el aprendizaje	Encuestas Cuestionario
Coronel Oviedo	Coordinadora. Tutores 67 % de alumnos	Cualitativo	Sede como lugar social	Evaluación fotográfica

Tabla 2: Profesionalización de maestros no titulados a Distancia.

Logros

Con el fin de analizar los casos de la forma más objetiva posible, se aplicaron los siguientes instrumentos de recogida de datos:

- Cuestionarios: el primero para medir la línea de base de la que partía cada centro y el segundo para medir el grado de satisfacción en el proceso y el valor añadido.
- Análisis de las actas de todas las reuniones.
- Grupos de discusión con análisis de diferentes observadores para asegurar triangulación y objetividad.

- Entrevistas semiestructuradas.

Los coordinadores y los tutores de todas las instituciones anteriores manifestaron algunos logros derivados de la aplicación del sistema de autoevaluación institucional, como son:

- El fortalecimiento de los liderazgos.
- La integración y comunicación entre alumnos, tutores y coordinadores.
- La democracia del proceso.
- La autogestión de las Sedes.

En concreto y por centros, los resultados a resaltar en los tres casos después de un año de trabajo, fueron:

IFD 1:

1. Coincidencia en considerar el *trabajo en equipo, el desarrollo del profesorado y el respaldo de la coordinadora* como las dimensiones más valoradas
2. De forma unilateral, los alumnos, también percibieron una mejora en el *diálogo educativo*.

IFD 2:

Tanto alumnos como tutores y coordinadora opinaron que a raíz de evaluar los indicadores que eligieron existió una mejora relevante en todo lo que supone *trabajo en equipo, desarrollo del profesorado, diálogo educativo y Proyecto Educativo del Centro*.

Las diferencias que se dan vienen condicionadas por los intereses de cada grupo y su forma de vivir la realidad del Centro.

IFD 3:

Las consecuencias más relevantes en opinión de todos los grupos es que se produjo una mejora en el *desarrollo del profesorado*.

Parece que los tutores, además, consideraron este proyecto como un elemento innovador en el IFD, por lo que, de forma unilateral, piensan que es una dimensión trabajada a lo largo del proceso.

Limitaciones y retos

Las principales dificultades se encontraron en la falta de preparación de los docentes, las actitudes negativas de algunos al comienzo del proceso, la implicación desigual de tutores y alumnos o los problemas económicos que obstaculizaron no sólo el proceso de evaluación, sino todo el sistema de enseñanza-aprendizaje.

En vista de los resultados, se propuso ofrecer mayor formación con expertos, más comunicación con tutores de otros IFD y paliar las dificultades anteriores.

Conclusión

Como consecuencia de todos estos datos, puede afirmarse que en los tres casos se *produjo un desarrollo institucional y del profesorado motivado por el modelo de evaluación.*

Esto significa que el hecho de conocer cuáles son las debilidades de los centros y proponer actuaciones para mejorarlas implica un aprendizaje sobre los procesos mismos de evaluación que influye en:

- una mejora en la coordinación entre el profesorado que participa en los grupos de evaluación.
- Mayor diálogo con el alumnado. El hecho de que éstos se sientan escuchados influye en una mayor apertura del profesorado así como en una pérdida de los temores a preguntar por parte de los alumnos.
- Un aprendizaje sobre la evaluación en todos sus aspectos: fines, contenido, instrumentos, análisis de resultados, metaevaluación, informes, etc.
- Un desarrollo en las propias áreas sobre las que ejercen su actuación los equipo de mejora.
- Un cambio de cultura si es que los procesos se producen de forma institucionalizada y continua.

Esta experiencia resultó muy positiva en todos los centros que aplicaron este modelo de evaluación y, desde aquí, se anima a todas las instituciones educativas a potenciar algún sistema de autoevaluación que permita averiguar qué se puede mejorar. "Lo que no se mide no se mejora". Si no sabemos qué está mal, difícilmente incidiremos en su mejora.

Resulta interesante que nosotros seamos los que detectemos cuáles son nuestras dificultades porque, de paso, aprenderemos del proceso. Esto tan sólo requiere de la motivación necesaria para hacerlo y de personas que estén dispuestas a introducir algún cambio que en muchos casos podrá considerarse como un sistema de innovación en el centro.

Las instituciones que buscan la calidad de forma constante son las que la consiguen, por tanto, sea Vd. parte de algún equipo dispuesto al cambio porque será bueno para su centro y para Vd.

Referencias

- Macbeath, J., Meuret, D. y Schratz, M. (1997). "Guía práctica de autoevaluación", en OCDE. *Evaluación de la calidad en la enseñanza escolar*. Comisión Europea (Educación, Formación, Juventud), 1- 3.
- Macbeath, J., Meuret, D. y Schratz, M. (1997). "Un proyecto piloto europeo. Cuestionario 1", en *Evaluación de la calidad en la enseñanza escolar*. Comisión Europea (Educación, Formación, Juventud), 1.
- Macbeath, J., Meuret, D. y Schratz, M. (1997). "Guía práctica de autoevaluación", en OCDE. *Evaluación de la calidad en la enseñanza escolar*. Bruselas: Comisión Europea Sócrates.
- Rodríguez, R. (2002): *Instrumentos para la autoevaluación de instituciones educativas*, Aula XXI. Santiago de Chile.
- Tawil, S.; Akkari, A. y Macedo, B. (2011): *Beyond the Conceptual Maze: Approaches to quality in education*.
- UNESCO. <http://www.unesco.org/new/es/education/about-us/howwework/education-research-and-foresight/resources/>