Universidad Abierta Interamericana

Facultad de Ciencias de la Educación
y Psicopedagogía

Licenciatura en Gestión de las Instituciones Educativas

Percepción de la autoevaluación institucional en la Escuela Secundaria N°9 de Tigre

Alumno:	Sanseverino Ivan Luciano
Sede:	UAI Tigre
Fecha:	Mayo 2023 (Cursada 2021)

Resumen

El presente trabajo forma parte de una investigación realizada en el marco de la Licenciatura en Gestión de Instituciones Educativas de la UAI durante el año 2020 y 2021. Se elabora un diagnóstico para la percepción de la autoevaluación de la gestión institucional en la escuela secundaria N°9 de Tigre, provincia de Buenos Aires, basada en las áreas u objetivos de mejora de la gestión registrados en un trabajo de campo realizado en la institución educativa.

Desde un abordaje metodológico descriptivo y cualitativo, se aplicaron entrevistas en profundidad a 8 docentes y 2 directivos para indagar su percepción sobre la calidad educativa, las necesidades de mejora y de evaluación institucional que registran, con la finalidad de conocer si se utilizan herramientas y criterios de gestión vinculados a la autoevaluación institucional y de la propia práctica de gestión.

Se concluye la investigación haciendo mención a las herramientas e indicadores de evaluación institucional utilizados por la gestión de la escuela objeto de estudio, y la sugerencia de acciones institucionales para propiciar la mejora de la calidad educativa institucional.

Palabras clave: Autoevaluación Institucional, Gestión Institucional, calidad educativa, diagnóstico, dimensiones, espacios de mejora.

Índice de contenidos

Índice de contenidos **3**
1. INTRODUCCIÓN **4**
1.1 Planteamiento del problema 5
1.2 Objetivos de la investigación 6
1.2.1. Objetivo general 6
1.2.2. Objetivos específicos 6
1.3 Justificación 6
2. ANTECEDENTES **8**
3. MARCO TEÓRICO **15**
3.1. La Gestión Educativa Estratégica 15
3.1.1. Componentes de la gestión estratégica 18
3.2. Concepto de calidad en el ámbito educativo 19
3.2.1. Identificadores y predictores de la calidad 21
3.2.2. Evaluación de la calidad 22
3.3. Evaluación institucional 23
3.3.1. Concepto de evaluación 24
3.3.2. Modelos de evaluación 24
3.3.3. Autoevaluación institucional 25
4. ENCUADRE METODOLÓGICO **27**
4.1. Tipo de estudio 27
4.2. Participantes 27
4.3. Técnicas e instrumentos de recolección de datos 28
4.4. Procedimiento de recogida de datos 29
4.5. Tipo de análisis e interpretación de los datos 29
5. ANÁLISIS DE LOS DATOS **30**
5.1. Percepción de la “calidad educativa” 30
5.2. Uso de herramientas de gestión y evaluación de la calidad educativa 32
5.3. Percepción del clima escolar y vínculo con la comunidad 34
5.4. Relaciones interpersonales y comunicación institucional 35
5.5. Realización de diagnóstico institucional 36
5.6. Evaluaciones institucionales externas 38
5.7. Evaluación de la gestión del equipo directivo. 39
5.8. Recepción de sugerencias para la mejora de la gestión institucional 40
5.9. Áreas u objetivos de mejora de la gestión 42
6. CONCLUSIONES **44**
7. BIBLIOGRAFÍA **47**
8. ANEXOS **51**

1. INTRODUCCIÓN

Actualmente, el ámbito educativo es objeto de análisis y prácticas evaluativas que pretenden una constante reinterpretación en la búsqueda de su eficacia. La reflexión de los nuevos contextos educativos y su influencia sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, ha llevado a contemplar los estudios sobre las estrategias de gestión, empleadas por las instituciones educativas, para facilitar el alcance de sus objetivos deseados. Los variados métodos y herramientas para evaluar la gestión institucional tienen como objetivo informar al equipo directivo las necesarias correcciones que deben ser atendidas. Además, la pronta identificación, planificación y resolución de estas situaciones es responsabilidad de un equipo directivo activamente comprometido con la mejora de su gestión.

En todo proyecto educativo es necesario cruzar la aparición de nuevas tecnologías y nuevos enfoques de gestión con las demandas sociales, políticas y educativas que se propone cubrir, y asegurar un nivel de calidad reconocido. Para ello, es imprescindible implementar procesos de autoevaluación. En la sociedad actual, los parámetros de calidad en relación con la educación giran en torno de los resultados demostrados por los alumnos, que correspondan a lo que en las instituciones se entiende por desempeño efectivo. Esto implica que un sistema de calidad se orientará a incorporar en el diseño del currículum no sólo una dimensión de aplicación en la práctica de conocimientos y habilidades, sino que dicha práctica coincida con las necesidades "estratégicas" de cada institución educativa y de la sociedad en su conjunto, desde el ámbito del mercado laboral (cuando se trata de educación secundaria), y pasando por la base tecnológica, organizativa y cultural de las instituciones educativas.

Para la realización de la investigación se ha seleccionado como unidad de análisis al equipo directivo de una escuela de educación secundaria de gestión estatal de la localidad de Tigre. La misma cuenta con una amplia oferta de modalidades de estudio y una extensa población estudiantil. Recientemente bajo la gestión del equipo directivo, se han anexado varios cursos de educación secundaria básica pertenecientes a otra institución. Este contexto complejo, conlleva a la necesidad de una gestión que atienda activamente sus problemáticas. Por lo tanto, la selección de esta institución, favorece el desarrollo de la

investigación que pretende analizar sus estrategias implementadas para la autoevaluación institucional y de su gestión.

1.1 Planteamiento del problema

El concepto de calidad en el ámbito educativo, puede ser confundido en algunas circunstancias con la imagen institucional que pueda tener la escuela, conllevando al equipo directivo a focalizar su atención en las cuestiones ambientales y de "imagen" como los aspectos decorativos, la presencia del personal docente y no docente, la importancia de recalcar los vínculos y éxitos de la institución, que por los aprendizajes concretos de los alumnos, la formación y capacitación continua de los docentes, y la construcción de capacidades en materia de gestión institucional. Desde una perspectiva histórica, en la escuela objeto de estudio no se evidencia la instrumentación de innovaciones en los mecanismos utilizados para la evaluación institucional, que deben generar la base informativa necesaria para la planificación y gestión de la institución, bajo el propósito de lograr un mejoramiento de la calidad de la enseñanza.

En la Escuela Secundaria N°9 de Tigre se vislumbran diversas problemáticas como la falta de recursos e infraestructura, una considerable rotación de los directivos, aumento de repitencias y deserción y la reciente desvinculación de alumnos a causa de la pandemia de Covid-19. Más allá de la gravedad y diversidad de los problemas, si no se redirecciona la gestión con un enfoque orientado a generar procesos de mejora de la calidad educativa, la Escuela puede verse afectada en su matrícula de nuevo ingreso, matrícula de reingreso, disminución en la retención de estudiantes, aumento en la deserción escolar, bajos rendimientos de docentes y estudiantes, desmotivación del personal administrativo, etc. En síntesis, el problema a investigar se puede formular a través de los siguientes interrogantes:

- ¿Qué herramientas y estrategias de autoevaluación institucional se han implementado o implementan en la Escuela Secundaria N°9 de Tigre?
- ¿Qué percepción tienen los directivos y docentes de la institución sobre la calidad educativa y la evaluación institucional?
- ¿Cuáles son las principales problemáticas y/o déficits a nivel de gestión institucional que se deben contemplar en una propuesta de autoevaluación?

- ¿Qué indicadores y/o parámetros de calidad se pueden utilizar para evaluar a la escuela secundaria N°9 de Tigre?

1.2 Objetivos de la investigación

1.2.1. Objetivo general

Indagar la percepción de docentes y directivos de la escuela secundaria N°9 de Tigre sobre las estrategias empleadas para la realización de la autoevaluación institucional.

1.2.2. Objetivos específicos

- Indagar si el equipo directivo de la institución desarrolla alguna estrategia de autoevaluación.
- Identificar las principales demandas y necesidades de mejora de la calidad educativa en la institución.
- Determinar las dimensiones para una propuesta de autoevaluación institucional participativa, adaptada a las necesidades de corrección y mejora detectadas.

1.3 Justificación

El desarrollo de la autoevaluación institucional es un proceso reflexivo y valorativo sobre los aspectos organizativos, curriculares y contextuales que interactúan en una comunidad educativa. La autoevaluación como eje para la mejora interna, pretende analizar y diagnosticar el propio desarrollo institucional para encontrar respuestas a sus problemas por sobre los planteos de agentes externos. Es a partir de esta información, que se identifican las debilidades y fortalezas de una institución para definir con claridad las estrategias de gestión necesarias a implementar para la búsqueda de mejoras.

La interpretación y valoración de las estrategias de autoevaluación por parte del equipo directivo, son apreciaciones a tener en cuenta para comprender las adecuaciones realizadas a su contexto educativo institucional. Debido a esto, el aporte de su estudio contribuirá tanto a profundizar el conocimiento sobre la autoevaluación institucional en la gestión de instituciones educativas, como a su comprensión para fomentar y facilitar la

adecuación e implementación de estas estrategias en instituciones educativas inscritas en contextos particulares, como el caso de la escuela secundaria N°9 de Tigre.

En la escuela objeto de estudio se aprecia la necesidad de realizar trabajos de medición y evaluación institucional para facilitar su adecuación al nuevo contexto que integra. La aplicación de la autoevaluación institucional, como herramienta de diagnóstico, y el análisis externo de la institución por parte de la investigación, puede dar luz a diversos problemas institucionales posiblemente presentes en otras instituciones, ya que cada vez se torna más importante reconocer la problemática institucional para poder establecer y comparar los rendimientos de la misma a nivel local, nacional e internacionalmente. Sólo el trabajo metodológico dará resultados válidos y fiables para luego definir cursos de acción que mejoren y/o cambien el funcionamiento de la institución escolar, ayudando a definir la utilización de sus recursos de la manera más adecuada para apuntar a la mejora de la institución educativa en su conjunto. En este trabajo se propone analizar qué cambios conviene emprender e implementar en la escuela objeto de estudio, a fin de lograr una mejor gestión; reflejada en mejores estándares de logro de su comunidad educativa. Por encima de todos los objetivos, una gestión que aspire a la mejora continua de la calidad educativa debe responder a un eje estratégico, a fin de fortalecer las dimensiones de calidad y excelencia en educación, con el desarrollo de acciones orientadas a producir cambios en las aulas que permitan mejorar la retención y la permanencia de los estudiantes. En este sentido, se espera poder introducir criterios respecto del modo de evaluar la calidad educativa a través de una autoevaluación institucional, de modo tal de consignar parámetros de evaluación de la misma, que constituyan normas y procedimientos vinculados a la calidad tangible.

Al apuntar a un mejoramiento de la calidad, se intentará explicar de qué manera puede cuantificarse la productividad de la institución, ya que se debe contar con indicadores y parámetros que den cuenta de hacia dónde se orienta la educación que se imparte y cuál es el perfil de egresado que se busca. Es necesario obtener conocimiento empírico sobre el funcionamiento de la institución objeto de estudio, de sus fortalezas y debilidades, además de un diagnóstico de su situación actual. Para realizar al mismo tiempo el diagnóstico y realizar una autoevaluación institucional, se ha de contemplar el clima escolar, la percepción que tienen los docentes y directivos sobre las herramientas de gestión de calidad, el involucramiento y compromiso organizacional de los docentes, y si se despliegan procesos educativos con enfoque a la sociedad.

2. ANTECEDENTES

Para la búsqueda de investigaciones anteriores sobre el tema de la autoevaluación institucional se tomaron en cuenta las publicaciones académicas a realizadas a partir del año 2014. Una de estas investigaciones es la realizada por Pimentel, A., & Agustina, M. (2014) sobre la "Autoevaluación de la eficacia de los procesos de gestión administrativa e institucional en una institución educativa Fe Y Alegría - Distrito Ventanilla - Región Callao" para su tesis de grado para la Universidad de San Ignacio Loyola. En la misma, se analizan los procesos de gestión administrativa teniendo en cuenta las dimensiones: procesos administración, recursos físicos y financieros, bienestar de la comunidad educativa y clima institucional. Mediante la realización de encuestas a los directivos, profesores y estudiantes se concluyó que la gestión logró el cumplimiento de sus objetivos planteados. Los aportes de esta investigación facilitan la conformación de un marco de referencia para el análisis de los indicadores propuestos y la reflexión del desarrollo práctico de la autoevaluación.

Otro antecedente sobre la autoevaluación institucional es la investigación descriptiva correlacional de Ramos Mallqui, A. (2018) "La autoevaluación institucional y el clima organizacional en la Institución Educativa 64821 "Luis Vásquez Suyo" de Padre Abad. A través de la realización de encuestas al personal docente, recolectó información para el análisis de la autoevaluación institucional con sus dimensiones: evaluación, diagnóstico, plan prospectivo y rendir cuentas ante la sociedad; y el clima organizacional con sus dimensiones: relaciones interpersonales, estructura de funcionamiento de procesos y motivación y compromiso. La investigación concluyó con la determinación de una correlación directa y significativa entre las dos variables analizadas. Definiendo que las buenas relaciones interpersonales permiten realizar una buena autoevaluación institucional.

La investigación de Sánchez Domínguez, R. V. (2017). "Estudio para la aplicación de un modelo de autoevaluación institucional en la Escuela de Educación Básica" Alfa y Omega" para la Universidad de Guayaquil, plantea el análisis de las siguientes dimensiones: planificación estratégica, gestión administrativa, pedagógica curricular, convivencia escolar y relación del centro educativo con la comunidad. Para la recolección de información realiza encuestas a los estudiantes y analiza documentos pertinentes de los últimos 5 años, al momento de realizar la investigación, sobre el rendimiento escolar como son los datos sobre

la matriculación, deserción, estudiantes no promovidos, etc. La investigación concluye caracterizando una mala gestión debido a que no cuenta con una planificación estratégica y pedagógica curricular. Afirmando que deben priorizarse por igual las cinco dimensiones propuestas, para que el plantel se encuentre en las condiciones necesarias para brindar un servicio educativo de calidad.

En cuanto a los antecedentes hallados en Argentina, Socastro (2022) se basó en la planificación estratégica para diseñar un plan de intervención cuyo punto de partida fue una evaluación institucional. Su proyecto se aplicó en una escuela secundaria de la localidad de Saldán (Córdoba), donde se detectaron como principales problemáticas la falta de apoyo de los docentes, la ausencia de los padres, la pérdida de participaciones sociales y comunitarias, y las trayectorias escolares discontinuas (desvinculación y deserción). Como resultado de este proceso de evaluación se propuso la actualización del Proyecto Educativo Institucional (PEI) desde la dimensión comunitaria, mediante un planeamiento estratégico situado permanente, abierto y flexible. A fines evaluativos se convocó a representantes externos para diseñar y ejecutar acciones que permitan revalorizar la identidad institucional. Asimismo, se incentivó el trabajo colaborativo y continuo, asumiendo compromisos y atendiendo a las nuevas demandas institucionales que se pudieran presentar hasta solucionar las problemáticas registradas y alcanzar los objetivos de mejoramiento de la calidad propuestos

En el ámbito de nuestro país, desde la aplicación de la Ley de Educación Nacional N°26.206, la escuela argentina ha tenido y aún tiene el desafío de implementar las herramientas y mecanismos necesarios para mejorar la calidad de la educación de todos los estudiantes, y que independientemente de su origen social, desarrollen al máximo sus competencias para poder insertarse laboralmente, en el caso del nivel secundario. Esta tarea requiere la acción comprometida y articulada de todos los actores del sector educativo. El punto de partida debe ser siempre la realidad de la escuela, para lo cual resulta útil un diagnóstico o evaluación institucional. Cada una de ellas presenta un momento particular, con sus propias fortalezas y debilidades, oportunidades y amenazas. Ahora bien, ante cada realidad institucional específica, es fundamental la planificación de acciones, de acuerdo con su trayectoria y situación presente (Socastro, 2022).

En cuanto a la organización y administración del sistema y los nuevos espacios educativos, en la mencionada ley se establece que el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología 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 (Art. 94).

A partir de esta directiva, se crea el Consejo Nacional de Calidad de la Educación, en el ámbito del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, como órgano de asesoramiento especializado, el cual está integrado por miembros de la comunidad académica y científica de reconocida trayectoria en la materia, representantes de dicho Ministerio, del Consejo Federal de Educación, del Congreso Nacional, de las organizaciones del trabajo y la producción, y de las organizaciones gremiales docentes con personería nacional. A este Consejo Nacional de la Educación se le han asignado las siguientes funciones:

a) Proponer criterios y modalidades en los procesos evaluativos del Sistema Educativo Nacional.

b) Participar en el seguimiento de los procesos de evaluación del Sistema Educativo Nacional, y emitir opinión técnica al respecto.

c) Elevar al Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología propuestas y estudios destinados a mejorar la calidad de la educación nacional y la equidad en la asignación de recursos.

d) Participar en la difusión y utilización de la información generada por dichos procesos.

e) Asesorar al Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología con respecto a la participación en operativos internacionales de evaluación.

Si bien desde lo normativo se podría interpretar esta propuesta de articulación entre Nación y jurisdicciones como superadora de anteriores modelos, habrá que esperar qué resultados obtendrá en términos de discusión e implementación de mejoras en la calidad educativa. Si nos guiamos por lo que señalan diversos autores (Aguerrondo, 2005) acerca de la dimensión política de la administración, el desafío más importante se presenta en el Consejo Federal de Educación, donde se encuentran representadas no sólo administraciones heterogéneas en materia administrativa y profesional, sino por sobre todas las cosas, en la esfera política. Las demandas educativas exigidas a nivel jurisdiccional se tramitan en diversos tiempos y niveles de profundidad, según las particularidades de cada región. Por ello

el consenso debe superar las diferentes interpretaciones sobre qué valores (como los de equidad, identidad y cultura) son considerados o no relevantes para cada región. Por ejemplo, en el caso de la provincia de Buenos Aires, por ser la jurisdicción que concentra la mayor parte del Sistema Educativo, puede evaluar las necesidades de profesionalización del docente de forma diferente de aquellas provincias agobiadas por la falta de recursos humanos calificados, o las que territorialmente necesitan fortalecer la integración cultural de pueblos originarios.

A nivel provincial, la Ley de Educación Provincial Nº13.688 (2007), en su Título III. Administración del Sistema y Gobierno Escolar, Capítulo I. Disposiciones Generales, se consigna que el Sistema Educativo Provincial se organiza sobre la base de Regiones educativas, concebidas como la instancia de conducción, planeamiento y administración de la política educativa. Cada Región Educativa comprende a uno o más de un distrito conforme a los componentes comunes que los agrupen y que son determinados por la propia Dirección General de Cultura y Educación. Por la vía reglamentaria, la Dirección General de Cultura y Educación, instrumentará una instancia organizativa a nivel distrital de participación comunitaria. Esta instancia de participación constituye una innovación que da cuenta de la apertura de las escuelas a la comunidad, a la vez que forma parte de un nuevo esquema administrativo que propende a la descentralización.

En el Documento Técnico para las Escuelas Bonaerenses “La Escuela y las normas” (DGCYE, 2003), se postula que dentro de la legislación se establece el marco general de la acción escolar, pero que es a través de las prácticas educativas cotidianas, donde se debe reflexionar y accionar para que los cambios se transformen en reales y efectivos. Con tales fines, se postula que la escuela del siglo XXI requiere un manejo democrático del poder, sin desdibujar su función histórica de enseñar socialmente requerida; así como ocuparse tanto de la calidad de los procesos como de la de los resultados de la enseñanza y del aprendizaje, siendo el fin la formación integral de los alumnos, concebidos como futuros ciudadanos. En este sentido, sostiene el documento que toda institución debe respetar una organización jerárquica definida por la norma, la que establece funciones, atribuye responsabilidades, fija contenidos, metas y demanda su cumplimiento. Esta organización jerárquica no implica subordinación de unos a otros, sino de "todos" a la norma.

Siguiendo con los documentos normativos de la DGCYE (2007), cabe hacer referencia al trabajo “La planificación desde un currículum prescriptivo”, en el cual se

considera que el nuevo rol directivo y de gestión debe sustentarse en la práctica de muchos directivos y docentes que lograron superar las deformaciones de los modelos eficientistas, ya sea los conductistas, que predeterminaban resultados en la formulación de objetivos, o los neoliberales, que fragmentaron la concreción curricular en propuestas institucionales ajustadas a una lectura limitada y limitante de las posibilidades de sus alumnos según su contexto familiar, cultural y social.

Estas prácticas de gestión encaran colectivamente los problemas de la realidad educativa concreta y lo hacen con un sentido de política pública comprometida con los sujetos pedagógicos, alumnos y docentes en relación, lo que impone a los equipos directivos una enorme responsabilidad: extremar las oportunidades de diálogo con los actores institucionales y trabajar propuestas que vuelvan a ellos facilitando condiciones de trabajo apropiadas al logro de los objetivos democratizadores de la Ley de Educación Provincial.

Tanto el discurso como el imaginario acerca de la denominada *cultura del trabajo* han intervenido históricamente en la construcción de la identidad de los sujetos en Argentina, constituyéndose en un eje vertebrador identitario, a tal punto que aún aquellos excluidos de los circuitos formales del trabajo se definen desde ese lugar como desocupados/as, trabajadores/as desempleados/as, etc. En este sentido, los diseños y propuestas curriculares actuales de la provincia de Buenos Aires introducen el trabajo y la cultura del trabajo como elemento esencial de la práctica educativa (Puiggrós, 2006). Sin embargo, no se explica la manera de ejecutar políticas productivas; la valorización de ciertas competencias (tal vez en detrimento de otras); así como la selección de contenidos y nuevas disciplinas, que son parte de las históricas disputas de intereses que se ponen en juego en el diseño curricular. Precisamente, ese es el mayor reto de la enseñanza secundaria: gestionar prácticas educativas inclusivas, que no desconozcan el trasfondo ideológico en el que se asienta la educación.

Por otra parte, la adecuación didáctica, como parte del diseño curricular, se encuentra inmersa en un proceso de transformación donde las nuevas tecnologías de la comunicación juegan un papel fundamental, tanto si ajusta a las lógicas hegemónicas sobre las competencias como si se resiste a revisar tanto las prácticas educativas como los criterios de selección, de evaluación y de acreditación de conocimientos. El resultado de este proceso también resulta determinante en los verdaderos logros del sujeto educativo en función de los objetivos de la educación, orientados a la inserción laboral de los jóvenes que finalizan la escuela secundaria.

Completando los antecedentes en el ámbito nacional, de sumo interés resulta el estudio de Rodríguez Moyano y Rodrigo (2022), quienes focalizan la dimensión normativa e institucional de las principales iniciativas e intervenciones del Ministerio de Educación Nacional relacionadas con la evaluación institucional y la calidad educativa, para dar cuenta de las continuidades y rupturas que se expresan a lo largo de tres décadas de acuerdo a las relaciones de fuerza que disputan la direccionalidad del sistema educativo, configurando sentidos en pugna acerca del derecho a la educación.

Las autoras plantean que desde la década de los ’90, cuando comenzaron a implementarse herramientas de gestión de calidad en el ámbito público, el discurso de la evaluación de la calidad y las prácticas orientadas a tal fin han logrado un alto grado de estabilidad y vigencia en los distintos niveles educativos. Sin embargo, los sentidos y énfasis vinculados a las propuestas de evaluación de la calidad sí han cambiado. El propósito del trabajo bibliográfico-documental de Rodríguez Moyano y Rodrigo (2022) es examinar la especificidad de las políticas de calidad a nivel nacional desde el momento de su institucionalización hasta el presente, con el propósito de reconstruir su recorrido histórico e identificar las orientaciones asumidas en las distintas coyunturas sociopolíticas.

Entre sus principales hallazgos, los autores registraron en el campo educativo una asociación positiva, mantenida inalterable durante todo el período analizado, entre la evaluación externa y permanente de los aprendizajes y la mejora de la calidad de los procesos educativos. Si bien la intensidad de dicha relación ha variado en los distintos programas y proyectos gubernamentales, la misma se ha consolidado en el tiempo hasta constituir un sentido común dominante, que hace referencia a la supuesta utilidad que tienen las evaluaciones estandarizadas para mejorar la calidad educativa. En efecto, desde que las pruebas de desempeño se han instalado como una de las funciones principales del Estado en materia de educación, ciertas creencias en torno a que las pruebas censales y estandarizadas son una manera privilegiada de “medir la calidad educativa”, plantean la necesidad de desandar algunas fórmulas tecnocráticas que, luego de casi tres décadas de su presencia en el campo de las políticas educativas, presentan resultados que se exhiben como verdades absolutas e incuestionables. En este sentido, es preciso ampliar los márgenes de comprensión del alcance de estos instrumentos, y dar cuenta de que una prueba estandarizada no es en sí misma una política de evaluación y menos aún, de mejora de la calidad, sino que se trata de un dispositivo más de generación de información que construye un indicador particular sobre

el nivel de aprendizaje de los estudiantes, y que adquieren sentido en la medida que se las relacione con el contexto en cuanto a las políticas públicas desarrolladas, que a su vez responden a un proyecto o modelo de país sustentado por las autoridades ministeriales (Rodríguez Moyano y Rodrigo, 2022).

3. MARCO TEÓRICO

3.1. La Gestión Educativa Estratégica

La gestión educativa es una disciplina de desarrollo reciente en América Latina, que tiene como objetivo aplicar los principios generales de la gestión al campo específico de la educación, con el fin de plasmar un determinado proyecto educativo (Casassus, 2002).

La UNESCO (2005) supone la conceptualización de la gestión educativa como una nueva forma de comprender y conducir la administración escolar que atiende la interdependencia de:

a) una multidisciplinariedad de saberes pedagógicos, gerenciales y sociales;

b) prácticas de aula, de dirección, de inspección, de evaluación y de gobierno;

c) juicios de valor integrados en las decisiones técnicas;

d) principios útiles para la acción;

e) múltiples actores, en múltiples espacios de acción y;

f) temporalidades diversas personales, grupales y societales superpuestas y/o articuladas.

Casassus (2000) plantea que los principios generales de la gestión pueden ser formalizados en distintos modelos de gestión que se fueron implementando en función de los contextos educativos en América Latina. Desde esta perspectiva, en la gestión es posible identificar una secuencia de marcos conceptuales, técnicos e instrumentales que orientan hacia el cambio. Estos modelos son el normativo, el prospectivo, el estratégico, el estratégico situacional, el de calidad total, reingeniería y comunicacional. Cada uno constituye una respuesta a limitaciones que presenta el modelo anterior o a situaciones restrictivas del entorno. Cada nuevo marco conceptual no invalida el precedente, pero sí representa un avance con respecto a él, generando una acumulación teórica e instrumental que sirve en la práctica, en la conducción de una gestión pragmática.

De acuerdo con la propuesta de modelos educativos de Casassus (2000), para concebir un escenario futuro deseado es fundamental contar y desarrollar un modelo de gestión que conduzca a ese horizonte, de modo de amoldar la organización al entorno. Este

nivel de planificación da lugar a la noción de gestión estratégica, tal como la desarrollaron autores como Ackoff, Ansoff, Porter y Steiner en el ámbito empresarial. La estrategia comprende por un lado aspectos normativos de largo plazo, como tácticos, referentes a los medios para alcanzar los objetivos deseados. En este sentido, "la gestión estratégica consiste en la capacidad de articular los recursos que posee una organización (humanos, técnicos, materiales y financieros)" (Casassus, 2000, p. 10), lo que se puede aplicar a una organización del ámbito educativo para configurar la gestión educativa estratégica.

La Ley Federal de Educación Nº24.195 de abril de 1993, dispuso una nueva estructura para el sistema educativo argentino ampliando la participación de las instancias provinciales en la formulación e implementación de las políticas públicas educativas. De este modo, el objeto de la gestión educativa deja de ser el sistema en su conjunto, sino que se determinan unidades de gestión (más pequeñas que el conjunto del sistema), las cuales pueden definir objetivos propios y asignar recursos dirigidos a su cumplimiento. Este proceso ha sido el de la descentralización educativa, que ha tenido consecuencias relevantes para la gestión educativa a nivel nacional (Casassus, 2000).

Con ello, las autoridades educativas provinciales disponen de las facultades específicas y la dotación de capacidades humanas, políticas y técnicas con miras a generar una gestión responsable, mediante instrumentos y procedimientos de formulación de políticas, así como de mecanismos de investigación, evaluación, decisión y diseño de las diferentes etapas de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Este proceso de descentralización implicó una búsqueda activa por mejorar e incrementar los niveles de participación de las personas y sus organizaciones locales, para así incentivar la responsabilidad de la comunidad en la toma de decisiones, tanto en lo que hace a los contenidos como al manejo de los recursos.

Sin embargo, la política de descentralización, por su tendencia a la fragmentación del sistema, presentó problemas de gobernabilidad, al no aplicarse medidas tendientes a equilibrar la capacidad de decisión a niveles locales. Por ello, según Casassus (2000), se generaron políticas contracíclicas de centralización o recentralización, procesos que nunca fueron explicitados como tales, y que han influido en la gestión educativa en sus diferentes niveles.

La gestión estratégica está referida a la consideración de la incertidumbre originada por los profundos cambios de los contextos de intervención, de la importancia de considerar a los docentes y directivos como personas que toman decisiones permanentemente; por tanto la

gestión articula los procesos teóricos y prácticos para favorecer el mejoramiento continuo de la calidad, la equidad y la pertinencia de la educación para todos (Navarro, 2004). Se trata entonces de observar la aplicación de los principios estratégicos de gestión, realizando una caracterización del contexto y los criterios de gestión que se siguen.

Resulta interesante señalar que durante el proceso descentralizador iniciado en los últimos años del Siglo XX no existieron, al menos a un nivel generalizado ni tampoco en forma mediática, discusiones políticas de fondo que acompañaran al proceso descentralizador en las escuelas, nuevas propuestas o debates acerca de formas de gestión participativas innovadoras, lo fuerte del debate se centra, inclusive en la actualidad, en resolver lo urgente, la calidad y equidad educativa. Términos que son ampliamente utilizados en forma de demanda pero con escasa delimitación de su alcance.

Senen González (1997) advierte acerca de la fuerte persistencia de viejas teorías de la administración, con su tradicional racionalidad instrumental, por lo que si se pretende hacer efectiva una mayor participación de las instituciones de base es posible recurrir al concepto de gestión que según explica la autora "promete un marco de integración y totalidad para considerar la interacción entre elementos dispersos para producir los resultados deseados". Para que la gestión sea un instrumento que responda a una perspectiva específicamente pedagógica es preciso contar con una profesionalización de los docentes. Ello también incluye un desarrollo de la dimensión política de la gestión comprometida con la calidad de vida, democratización, reconocimiento activo de la diversidad y la identidad.

Se coincide con Senén González (1997) cuando plantea que la obsesión de la dirigencia política y de las reformas educativas implementadas en Argentina y toda Latinoamérica en general, ha pasado por la ampliación de la cobertura existente a fin de dar cabida a las demandas de vastos sectores de la población que han emigrado del campo a la ciudad, o de la periferia al centro. Por ello, el foco de la administración educativa estuvo centrado en incorporar nueva infraestructura, formar y capacitar a los docentes, diversificar las modalidades y orientaciones programáticas, establecer métodos homogéneos de control y supervisión de la organización educativa. Esto se podría constatar con los lineamientos expuestos de la nueva normativa y el marco prescriptivo de la DGCyE en los últimos años. En contrapartida, se carece de un efectivo acompañamiento de lo que ocurre al interior de las instituciones escolares: el gobierno de la institución, los mecanismos de participación, emergencia y resolución de conflictos, reflexión sobre la práctica pedagógica, énfasis en la

calidad de los logros educativos, definición y operación de “las fronteras” entre la institución y la comunidad, aspectos todos en los que se demanda la implementación de innovaciones y nuevos criterios de gestión.

3.1.1. Componentes de la gestión estratégica

Dentro de las instituciones educativas, la administración es la herramienta más importante que impacta directamente en las áreas funcionales de la organización. En otros términos, la administración posibilita un manejo eficiente y eficaz de los recursos disponibles, tanto humanos como materiales. En el ámbito educativo, la gestión administrativa es el conjunto articulado de acciones de conducción de una institución a ser realizadas con el propósito de alcanzar los objetivos planteados (Agape Pimentel, 2014).

En el contexto de una gestión administrativa es preciso contemplar, además de los modelos organizacionales, el estilo de gestión, el clima institucional, entre otros principios o elementos de gestión que son vitales en la planificación estratégica y en la formulación curricular, en la medida que permiten definir con claridad el fin y la misión específicos de la institución, hacer que la gestión sea eficaz en términos de procesos y resultados (Agape Pimentel, 2014).

Cabe hacer una distinción entre gestión administrativa y gestión educativa. La primera está centrada en normas y no en objetivos, prioriza el control minucioso por encima de las exigencias del contexto educativo, el control de procedimientos antes que el control de resultados (suele guiarse por una visión burocrática). Por su parte, la gestión educativa genera climas sociales propicios para la optimización de recursos humanos en el marco de un enfoque colaborativo y/o participativo, que promueve la iniciativa y las habilidades gerenciales en la gestión, genera objetivos y mecanismos efectivos para la transformación de la institución y distribuye equitativamente el trabajo, eliminando los obstáculos mediante la rotación para la promoción individual y colectiva (Hernández Montalvo, 2004).

Entre los componentes de la gestión administrativa, Agape Pimentel (2014) destaca a los procesos, entendidos como las acciones orientadas a la consecución de metas educativas; los recursos físicos (infraestructura e instalaciones, medios didácticos, etc.) y financieros (pueden provenir del Estado o de una cooperadora, tanto en escuelas públicas como privadas). Asimismo, un componente relevante de la gestión administrativa es el bienestar de la comunidad, que hace referencia al bienestar social y familiar de los alumnos que concurren a

la escuela. En este sentido y tal como plantea Gento Palacios (1998), "la política social se orienta hacia los resultados sociales de la institución educativa, es decir, lo que aporta la institución para el desarrollo del individuo, de la comunidad, de la sociedad en general y del país (p. 35). Asimismo, la gestión debería sustentarse en políticas participativas, promoviendo la participación de todos los actores en las tomas de decisiones que afectan a la institución.

Otro componente de la gestión administrativa es el clima institucional. En este sentido, Halpin y Croft (1999) han identificado seis tipos de "clima institucional" en las instituciones educativas ligados al estilo de liderazgo: clima abierto, autónomo, controlado, familiar, paternal y cerrado. Los elementos y componentes del clima escolar se relacionan con la importancia que se le confiere al ambiente, la buena disciplina, a un entorno de aprendizaje tranquilo y seguro, y a todos los factores que puedan incidir en la satisfacción con el clima escolar, que conlleve al establecimiento de buenas relaciones entre pares y docente-alumnos, director-docentes-alumnos.

Por último, está el componente de las relaciones institucionales, que son aquellas que se establecen entre instituciones u organizaciones, ya sean públicas o privadas, para llevar a cabo un proyecto común y con el propósito de colaborar a corto, medio y largo plazo (Agape Pimentel, 2014).

3.2. Concepto de calidad en el ámbito educativo

La UNESCO, en su informe Delors (1996), concibe la educación en cuatro pilares fundamentales: "aprender a conocer", en relación con la adquisición y valoración del propio desarrollo de instrumentos para facilitar la comprensión de la realidad; "aprender a hacer", para aplicar lo aprendido e intervenir en el entorno; "aprender a vivir juntos", para motivar la participación y cooperación de forma respetuosa y democrática; y "aprender a ser", que se enfoca en el desarrollo del propio potencial fomentando la autonomía y responsabilidad personal. Esta conceptualización para la educación, permite una comprensión ampliada del aprendizaje que delinea los objetivos de una educación de calidad.

Posteriormente, en el documento "Educación de Calidad para todos: un asunto de derechos humanos", la UNESCO (2007) desarrolla la definición de calidad educativa al concebirla como un derecho a través del análisis de su eficiencia y eficacia en cuanto a los resultado de aprendizaje, el respeto de los derechos, relevancia, pertinencia y equidad.

Resaltando también, la necesaria importancia de un mejoramiento de las políticas educativas para garantizar su acceso y desarrollo. Como así también, la formación continua de todos los involucrados en el proceso educativo y el respaldo de recursos que garanticen una educación de calidad.

En Argentina, la Resolución CFE Nº116/10 (2010) dictaminada por el Consejo Federal de Educación, define la calidad educativa como un término dinámico de carácter social e histórico que responde con las expectativas contextuales que una sociedad demanda a la educación. En ésta, se adopta la concepción ampliada formulada por la UNESCO y sus distintas dimensiones de análisis para determinar los lineamientos para su evaluación. Esta resolución, responde a las obligaciones por parte del Estado Argentino, establecidas en la Ley N°26.206 de Educación Nacional, Título VI, Capítulo I, en asegurar las condiciones materiales y culturales necesarias para brindar una educación de calidad, basada en aprendizajes comunes acordes a las distintas realidades sociales, culturales y productivas. (Ley 26.206, 2006).

Desde una perspectiva pedagógica, las concepciones mencionadas anteriormente se relacionan con el objetivo de la enseñanza que prioriza la adecuación de los contenidos a las capacidades y necesidades de cada estudiante. En palabras de Wilson la calidad en la enseñanza corresponde a: "planificar, proporcionar y evaluar el currículum óptimo para cada alumno, en el contexto de una diversidad de individuos que aprenden" (Wilson, 1992. p. 34). Tener en cuenta el contexto, en este sentido, es garante de una educación que intenta ser de calidad.

La gestión escolar tiene que ver con los problemas que se refieren a la resolución de conflictos que se plantean entre lo previsto y lo contingente, entre lo formalizado y lo rutinario en cada función específica, y la necesidad de generar y ampliar los desempeños para la calidad educativa. Supone, además, abandonar aproximaciones simples para asumir la complejidad, revisar las conceptualizaciones sobre las organizaciones educativas como entidades cerradas, para pensarlas e imaginarlas como ciclos abiertos de acción que despliegan procesos encadenados de acción y finalidad en relación con su entorno, y siempre con restricciones a considerar (Aguerrondo, 1996).

Asimismo, se refiere a la consideración, desde un inicio, de la incertidumbre originada por los cambios de los contextos de intervención, de la imposibilidad de continuar considerando a los docentes y los funcionarios como meros ejecutores, cuando en realidad son

actores que toman decisiones permanentemente; de esta forma, la gestión está relacionada con incertidumbre, tensiones, ambigüedades y conflictos inevitables. Por lo tanto, no se trata sólo de efectuar un plan o de planificar sobre el papel grupos de actividades. La escuela articula los procesos teóricos y prácticos para recuperar el sentido y la razón de ser de la gobernabilidad, del mejoramiento continuo de la calidad, la equidad y la pertinencia de la educación para todos, de todos los niveles del sistema educativo: los equipos docentes y las instituciones educativas, las aulas, los procesos de enseñanza y de aprendizaje, y los gestores educativos, siendo éste aspecto de crucial relevancia en el nivel secundario (Aguerrondo, 1996).

En relación con la calidad educativa, Gento Palacios (1996) elaboró un modelo de calidad a partir de una visión integral que abarca diversos aspectos de la gestión. El autor se basa en el enfoque de totalidad o globalidad, y postula que en el análisis o evaluación de la calidad educativa deben considerarse todos los componentes que intervienen en el acto educativo y sus relaciones intrínsecas, involucrando a todos los ámbitos posibles y abarcando tanto los procesos como los resultados de la educación.

En la elaboración del modelo Gento Palacios (1996) adopta una concepción holística y sistémica de la calidad, al plantear que puede determinarse a partir de un conjunto de elementos que intervienen en la educación de una manera dinámica, y entendiendo la integralidad del acto educativo. Estructura el modelo en base a dos factores determinantes de la calidad, los indicadores y los predictores, los cuales se exponen en el siguiente apartado.

3.2.1. Identificadores y predictores de la calidad

Los indicadores son definidos como rasgos configurativos que expresan el nivel de calidad alcanzado y dan cuenta de la calidad educativa de un centro. Los predictores son los factores o características que deben reunir las instituciones educativas para lograr niveles aceptables de calidad. Como su nombre lo indica, los predictores permiten predecir que dicha calidad va a producirse o alcanzarse (Gento Palacios, 1996).

Dentro del modelo propuesto, se incluyen como identificadores de la calidad el producto educativo, la satisfacción de los propios alumnos, la satisfacción del personal que trabaja en la institución (docente y no docente) y el efecto de impacto de la educación alcanzada que refiere a los logros u objetivos de los egresados o graduados de la institución. Por su parte, los predictores son clasificados en dos grandes tipos: los internos y los externos.

Los internos son propios de las instituciones y están más directamente bajo su control. Los predictores externos pueden proceder del sistema educativo en su conjunto o del entorno de la institución (ubicación geográfica). Los predictores internos pueden a su vez clasificarse entre los que hacen referencia al punto de partida, llamado también input estático: la disponibilidad de medios materiales (físicos) y personales y el diseño de estrategia de gestión, y aquellos vinculados a los procesos que se desarrollan en las instituciones educativas, tales como la metodologÌa (dispositivos didácticos, aspectos tecnológicos) y el liderazgo educativo ejercido por el director/a, pero también por docentes y alumnos/as. (Gento Palacios, 1996).

3.2.2. Evaluación de la calidad

De acuerdo con Edwards Risopatrón (1991), la calidad educativa es un concepto que requiere definirse en cada situación y no puede entenderse como un valor absoluto. Los significados que se le atribuyen dependen de la perspectiva social desde la cual se aborda, de los sujetos que la enuncian y del lugar en que se realiza (práctica educativa o planificación ministerial, por ejemplo). Desde esta perspectiva, la definición de la calidad de la educación se sustenta en un posicionamiento político, social y cultural frente a lo educativo. En otros términos, se trata de un concepto que no puede definirse en términos absolutos, ni posee una neutralidad intrínseca (p. 14).

Este reconocimiento de la dificultad de definir, y por lo tanto, de mensurar la calidad, no ha evitado la proliferación de declaraciones globales y regionales, de acuerdos internacionales, y la implementación de modelos de evaluación de la calidad, basadas en el diseño de políticas públicas focalizadas en esta perspectiva que aplica procesos estandarizados de evaluación a gran escala, internos y externos a las estructuras del Estado (Guzmán Marín, 2018).

Más allá de los abordajes teóricos, es posible plantear que en nuestro país la normativa se dirige a cristalizar una nueva organización del sistema educativo, basada en la descentralización y la evaluación de la calidad. Para ello se han reorganizado diferentes organismos, siendo los más importantes el Consejo Federal de Educación y la Dirección General de Cultura y Educación, cuyo rol, funciones y gestión directiva se orientan a la incorporación de innovaciones no sólo en el plano didáctico sino que flexibilicen la administración escolar y promuevan la participación de todos los actores sociales.

En la sociedad actual, los parámetros de calidad en relación con la educación giran en torno de los resultados demostrados por los alumnos, que correspondan a lo que en las instituciones se entiende por desempeño efectivo. Esto implica que un sistema de calidad se orientará a incorporar en el diseño del currículum no sólo una dimensión de aplicación en la práctica de conocimientos y habilidades, sino que dicha práctica coincida con las necesidades "estratégicas" de cada institución educativa y de la sociedad en su conjunto, desde el ámbito del mercado laboral, y pasando por la base tecnológica, organizativa y cultural de las instituciones educativas (Aguerrondo, 2005).

Los cambios registrados en los mecanismos de administración y control de los sistemas educativos han impulsado a desarrollar procesos o sistemas de evaluación que pueden ser empleados con fines internos, de aprendizaje institucional y mejoramiento de la calidad. En el ámbito de la educación secundaria, desde los años noventa se han utilizado diferentes sistemas de evaluación con distintos indicadores para definir de una manera objetiva la calidad, eficiencia y productividad de una escuela de este nivel. Desde una perspectiva de la evaluación se han utilizado diferentes definiciones para el término "indicador". Lo cierto es que en el ámbito de la educación comprenden múltiples dimensiones vinculadas con sus diferentes actores y recursos: estudiantes, docentes, no docentes, autoridades, tecnología, informatización, administración, actividades extracurriculares, etc. (Aguerrondo, 2005).

El esfuerzo de mejoramiento de la calidad se debe dar enmarcado en la búsqueda de una educación integral, entendida como un proceso que asegure la adquisición de conocimientos significativos, y el desarrollo de capacidades que permitan al estudiante concebirse como inmerso en una realidad social de la cual forma parte activa y, frente a la cual se desempeña no sólo como estudiante en un ámbito específico, sino como ciudadano competente (Aguerrondo, 2005).

3.3. Evaluación institucional

La evaluación institucional es el proceso de reunir información sistemática, pertinente, relevante y confiable acerca de los procesos y resultados que suceden en una institución educativa y tendiente a desarrollar acciones de mejora. Entendemos por información sistemática a un proceso organizado según reglas, pertinente que caracterice la

naturaleza del objeto, relevante que sea información clave y, confiable que sea información válida y fiable (De Miguel et al., 1994).

3.3.1. Concepto de evaluación

La evaluación es entendida como una estrategia a través de la cual se incide en el desarrollo de las instituciones, puede realizar varias aportaciones destacadas como ser: sensibilizar a una comunidad acerca de la existencia de determinados problemas o de las características que las mismas presentan en un momento dado, movilizar la conciencia social en torno a ciertos asuntos de interés general, poner de manifiesto la ineficacia de ciertas prácticas o enfoques y arrojar luz acerca del impacto real de determinadas actuaciones o políticas educativas (Rossi y Freeman, 1993).

La evaluación brinda la información que los públicos interesados en la misma necesitan (personas y grupos afectados o que tiene intereses legítimos en un proceso determinado de evaluación). "Los evaluadores emiten juicios de valor sobre una determinada realidad basándose en información recogida y tratada de manera sistemática" (Tiana Ferrer, 1997, p. 23).

3.3.2. Modelos de evaluación

Tal como sucede con la concepción de evaluación, existe una gran cantidad de modelos de evaluación educativa, que han sido clasificados por diversos autores según su enfoque, tiempo, características, objetivos. De acuerdo con Flores (2008), el concepto de modelo se relaciona con el verbo “modelar” y con el sustantivo “módulo”, definiendo al modelo de evaluación como “la construcción teórica sobre el funcionamiento de una realidad compleja que nos permite mejorar su comprensión para provocar intervenciones que produzcan transformaciones deseables” (p. 38).

En otros términos, un modelo es una herramienta conceptual para comprender mejor un evento, es la representación del conjunto de relaciones que describen un fenómeno, o una comparación sistemática postulada entre un fenómeno cuyas leyes ya son conocidas y otro que se encuentra aún en investigación.

En una misma línea, Briones (1998), sostiene que el modelo de evaluación es un esquema o diseño que caracteriza la forma de la investigación evaluativa que ha de realizarse, las técnicas o procedimientos para la recolección y análisis de la información, el conocimiento final que se desea obtener y los usuarios principales de los resultados de la evaluación. Desde un abordaje más simple, es la representación teórica conceptual, metodológica e instrumental que permite obtener información, evaluarla para la planificación de acciones que busquen el mejoramiento de la realidad existente.

Básicamente, los modelos de evaluación pueden presentar dos vertientes: cuantitativa o cualitativa. Asimismo, se han diseñado modelos de evaluación para la toma de decisiones, evaluación orientada a los objetivos, modelo de evaluación iluminativa, modelo de evaluación respondente, modelo de evaluación democrática y el modelo naturalista (Trinidad Gómez, 2016).

3.3.3. Autoevaluación institucional

La autoevaluación es el estudio sistémico, planificado, dirigido y realizado con el fin de juzgar el valor y/o mérito de un objeto. Al ser una evaluación educativa se toma como objeto un hecho educativo, o en el presente caso, la misma institución escolar (Trinidad Gómez, 2016).

Toda autoevaluación institucional se realiza para posteriormente mejorar o cambiar aquellos aspectos deficitarios en los diversos aspectos o facetas que se han de evaluar, desde el aprendizaje hasta el relacionamiento de los actores educativos. En cierta forma, la autoevaluación es útil para determinar lo bueno y lo malo de la institución escolar en cuanto al clima, infraestructura, y todos los factores, indicadores y predictores que refieren a la calidad educativa (Canton, 2001).

Como estrategia fundamental, todos los participantes del acto educativo deben enterarse de la realización de la autoevaluación institucional, y sus resultados deben ser accesibles a todos, de modo de alcanzar el enfoque colaborativo necesario para alcanzar un buen resultado, y plasmar las mejoras necesarias. Por lo general, debe ser planteada por el cuerpo directivo de la institución, indagando primero los saberes previos sobre los aspectos y cuestiones que se han de evaluar. Todos deben comprometerse a que la autoevaluación se haga en forma explícita, asegurando la protección de los derechos de las personas y la

honradez de los resultados. En definitiva, debe describir con claridad el objeto, los procedimientos utilizados y las conclusiones obtenidas (De Miguel et al., 1994).

Es importante destacar que si bien la autoevaluación no producirá ningún cambio en sí misma, ella proporcionará el conocimiento válido y fiable para que con posterioridad se tomen las decisiones necesarias para que se lleven a cabo las acciones que se crean pertinentes para la mejora de la institución.

Las tendencias actuales promueven una evaluación democrática, que se abra a la participación comprometida de todos los implicados en el proceso evaluativo mediante la autoevaluación, la evaluación por pares y la heteroevaluación, además de la participación en la toma de decisiones. En la medida que estas premisas lleguen a ser efectivas y generalizadas en la práctica, se debe contrarrestar los efectos negativos de esta función. Estos efectos tendrán relación con las características de la evaluación y los principios que debe observar, siendo prioritario entre ellos la transparencia. Al hacer referencia a los criterios de evaluación y la transparencia, se debe distinguir bien los objetivos de los criterios de evaluación y transformar secuencialmente el objetivo en comportamientos observables y valorables que traduzcan lo que el objetivo pretende que la persona alcance (Pérez Juste et al., 2000).

4. ENCUADRE METODOLÓGICO

Desde una perspectiva etnográfica, se desarrolla una investigación exploratoria, de carácter cualitativa, con el objetivo general de indagar cuál es la interpretación y reflexión del equipo directivo y docente de la Escuela Secundaria N°9 de Tigre sobre las estrategias de autoevaluación institucional empleadas.

Para tal fin, se realizaron entrevistas abiertas al equipo directivo y docentes, observaciones no participantes en la institución y se reflexionó sobre los documentos institucionales pertinentes que acerquen al logro de los objetivos de la investigación. Posteriormente, se analiza la información recolectada para aproximar a la conclusión general de la investigación.

4.1. Tipo de estudio

Para el desarrollo de la investigación, se adoptó un diseño metodológico de carácter exploratorio y transversal que permite recolectar información actual sobre la percepción del equipo directivo, en relación a las herramientas utilizadas para la autoevaluación de la gestión educativa objeto de estudio.

Las investigaciones exploratorias son valoradas por su utilidad en la identificación de conceptos y variables y por el establecimiento de prioridades para el desarrollo de futuras investigaciones (Hernández Sampieri et al., 2010).

Este tipo de encuadre metodológico ha sido escogido debido a que no se han encontrado investigaciones previas en relación a la gestión desarrollada en la institución a investigar. Así también, se prefiere un enfoque temporal transversal que facilite la vinculación del objeto de estudio con el contexto educativo en un período definido, que es el año en que se realizó el trabajo de campo, 2021.

4.2. Participantes

La unidad de análisis es una escuela de nivel secundaria de gestión estatal del partido de Tigre, provincia de Buenos Aires. La misma es conducida por un equipo directivo

conformado por el director recientemente asumido, un vicedirector que ocupó el cargo de directivo hasta el año anterior, un secretario y un prosecretario. La investigación contempla la recolección de información de fuentes directas del equipo directivo de la institución seleccionada y de su plantel docente.

4.3. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

La técnica de recolección de datos primarios que se utiliza en esta investigación es la entrevista en profundidad semi-estructurada, por posibilitar preguntas más abiertas y flexibles, y porque permite rescatar la visión particular de los entrevistados. En un principio, se elaboró una guía con una lista de preguntas/asuntos a ser explorados, la cual se incluye en la sección Anexos de la presente investigación.

Las entrevistas en profundidad se concibieron tal como la entiende Guber (1991), como una herramienta que permite detectar en el discurso de los informantes marcas que dan cuenta de su relevancia como representantes de su organización, como voces autorizados de un colectivo, en cuanto a los conocimientos de su cultura y sus relaciones intrínsecas. En este sentido, ningún informante, por más especializado que sea, puede dar la información total sobre un acontecimiento, un campo de actividad, y la perspectiva que se asume del informante en la entrevista es la de un sujeto constructor del conocimiento junto al investigador, y como un individuo también condicionado por su contexto histórico, social, comunitario y por las determinaciones de la situación comunicativa de la entrevista en sí misma.

En la entrevista semi-estructurada se le permite al informante expresar todos sus criterios y opiniones de la problemática tratada, sus percepciones sobre la calidad educativa y la evaluación institucional, y cuestiones como el trabajo colaborativo, las relaciones entre los diferentes actores educativos. Este tipo de instrumento es útil, ya que puede realizarse en forma individual o a un grupo reducido de personas.

Asimismo, en la presente investigación se consultaron como fuentes secundarias la documentación escolar pertinente, como ser, diagnósticos institucionales e informes y datos sobre la institución objeto de estudio.

4.4. Procedimiento de recogida de datos

En principio, cabe consignar que el tesista se desempeñó como docente en la institución objeto de estudio, con lo cual se facilitó en gran medida la realización de las entrevistas aún en contexto de pandemia. En cuanto a la determinación de los informantes y entrevistados claves, se decidió escoger una muestra no probabilística, dirigida, de ocho (8) docentes, el director y el vicedirector.

Asimismo, cabe aclarar que debido a que se trata de una investigación desarrollada en el marco de un escuela, se debe tener sumo cuidado en la preservación de la confidencialidad de los datos y la información que circula por ellos, por lo que no se han de discriminar datos específicos de los entrevistados, tomándose en cuenta variables tradicionales en una investigación cualitativa como el sexo, la antigüedad en el cargo y en el ejercicio de la docencia y/o cargo directivo.

Las entrevistas se realizaron principalmente en encuentros virtuales con cada uno de los informantes debido al contexto de pandemia durante la realización del trabajo de campo.

4.5. Tipo de análisis e interpretación de los datos

La estrategia de análisis se funda en un examen particular de cada pregunta para luego, en las conclusiones, analizar globalmente todas las entrevistas en función de los elementos que se destacan respecto del problema de investigación estudiado. Cada una de las preguntas comprende diferentes variables que inciden en los modos en que los docentes perciben la calidad educativa y la evaluación institución, qué implican para ellos, y cuál es su percepción acerca de las principales problemáticas que afectan a la comunidad educativa, y que impactan en la calidad de la enseñanza

El método de análisis es descriptivo, basado en las respuestas de los entrevistados, haciendo una serie de inferencias explicativas, así como otras deductivas e inductivas, para analizar los datos con vistas a su mejor aprovechamiento. Finalmente, se cotejan los resultados del trabajo de campo con el marco teórico expuesto, comparando la visión de los entrevistados sobre la problemática tratada, y extrayendo los lineamientos para la elaboración de un diagnóstico sobre la percepción presente en la institución en relación a la autoevaluación institucional.

5. ANÁLISIS DE LOS DATOS

En este apartado se incluyen y exponen los resultados del trabajo de campo, describiendo el modo en que se aplicó el instrumento de recolección de datos, y analizando las respuestas de los entrevistados. En principio, el análisis de los datos extraídos del trabajo de campo se llevó a cabo tomando en cuenta como ejes los objetivos y las variables vinculadas al problema de investigación planteado.

Las entrevistas se realizaron en encuentros presenciales y virtuales con cada una de las informantes. En cuanto al perfil de los entrevistados, son todos docentes con un promedio de edad que se ubica en los 42 años, por lo que se trata de una muestra bastante experimentada y con una antigüedad promedio que supera los 7 años en la institución. Se trata de 6 mujeres y 4 hombres, entre ellos el director y vicedirector de la institución. Asimismo, todos se han formado y capacitado en diversas áreas disciplinares, y participaron en distintas experiencias de trabajo, tanto dentro de la Escuela N°9 de Tigre, como con equipos docentes de otras instituciones de la comunidad.

En general, sus respuestas fueron homogéneas y coincidentes, con sentencias breves y bien definidas. A continuación se expone cómo respondieron, presentando en cada caso las respuestas más representativas de la opinión general registrada ante cada pregunta, tomando algunos ejes conceptuales básicos abordados en todas las entrevistas.

5.1. Percepción de la “calidad educativa”

Al abordar el concepto de “calidad educativa”, con el fin de identificar concepciones sobre la evaluación institucional, se halló que la percepción del concepto en los docentes y directivos de la escuela secundaria N°9 de Tigre no es homogénea, ni hace referencia puntual a instrumentos o mecanismos de evaluación de la calidad. Un grupo importante, en definiciones y respuestas concisas, plantearon una visión de la calidad educativa que podría asociarse principalmente al ámbito pedagógico y a la construcción participativa de saberes válidos en el marco de un proceso formativo democrático:

> *Es la construcción de saberes de modo democrático que garantice herramientas para el día de mañana. (Entrevistado 5).*

Entiendo a la calidad educativa como la forma de construir colectivamente los saberes para transmitírselos a los alumnos de manera respetuosa, democrática y participativa (Entrevistado 4).

Es un proceso de formación escolar para transmitir conocimientos relevantes. (Entrevistado 8)

La calidad educativa es el grado de distancia que hay entre un programa, un proceso de enseñanza o una institución y los parámetros que se esperan del mismo o del nivel u objetivos logrados por los estudiantes (Entrevistado 2).

Luego, para un segundo grupo, se trata de un concepto complejo y multidimensional, asociado a factores internos e incluso externos a la institución escolar, donde subyace la idea de que una educación de calidad, para serlo tiene que ser integral. Abarcando tanto el ámbito educativo como el contexto social y a la calidad de vida de todos los miembros de la comunidad educativa.

La calidad es un concepto multidimensional que da cuenta de diversos aspectos y necesidades que satisface la escuela en sus diferentes ámbitos. Es muy complejo para plasmarlo en una respuesta en que se refleja una percepción simple y unívoca (Entrevistado 3).

Calidad educativa es un buen concepto, que si no va acompañado de calidad de vida, salud, vivienda, trabajo, es solo un slogan (Entrevistado 7).

Tiene que ver con muchos factores. No solo con los contenidos que se enseñan sino con los resultados de los alumnos en general, el contexto en el que viven, el funcionamiento del grupo, y el contexto educativo en general (Entrevistado 6).

La siguiente respuesta expresa su percepción de la calidad educativa desde un abordaje integral y focaliza su relación con las implicancias en la transmisión de saberes válidos que garanticen una correcta inserción social y laboral de los egresados.

Es difícil resumir lo que significa calidad en educación porque se puede tener distintos criterios de calidad, para la mayoría está asociado al desarrollo del conocimiento y capacidades óptimas de los alumnos. Pero también la calidad es un desarrollo educativo integral, que aprendan y tengan conocimientos básicos pero también específicos. Preparádolos para la vida en general, para el trabajo y para poder seguir estudiando (Entrevistado 1).

La visión o concepción de la calidad educativa más relacionada con el ámbito de la gestión la dio uno de los directivos entrevistados, quien hizo referencia a las políticas públicas y las implicancias que puede tener en la calidad educativa la definición de los contenidos curriculares, los aspectos disciplinarios y de promoción.

> *Si tuviera que definir qué es "calidad educativa" diría que tiene que ver con las prácticas del docente, con la capacidad de cada estudiante, los recursos que se disponen, el grupo de compañeros o clima escolar, y las políticas educativas que tienen que definir desde los contenidos hasta el régimen de promoción y aspectos disciplinarios para propiciar una buena experiencia y convivencia a todos los que integramos la comunidad educativa. (Entrevistado 10).*

Por último, se expone la respuesta de un entrevistado que interpretó la pregunta como si se indagara sobre la calidad de los recursos materiales disponibles en la institución que trabaja. Se resalta su referencia a los problemas de infraestructura y de recursos como evidencia de situaciones que impactan sensiblemente en la concepción que se puede obtener sobre la calidad educativa, desde el sentido común de los diferentes actores de la vida escolar.

> *Es buena. Aun al tener dificultades por falta de tiempo, recursos y problemas de infraestructura, yo creo que los docentes hacemos lo mejor que podemos para desarrollar una tarea apuntando a una calidad educativa. (Entrevistado 9).*

5.2. Uso de herramientas de gestión y evaluación de la calidad educativa

Ante la pregunta "¿Utilizan en la escuela herramientas de gestión y evaluación relacionadas con la calidad educativa?", se obtuvieron respuestas divergentes, aunque claramente clasificables por su postura o sentido. En principio, se exponen aquellas que tendieron a una negativa, desconociendo el uso de las herramientas relacionadas con el ámbito de la calidad educativa, o dando cuenta de su dilución en las diferentes tareas y actividades administrativas que se deben afrontar desde la gestión escolar:

> *No en general (Entrevistado 8).*

> *No, desconozco las herramientas de gestión y evaluación relacionadas a la calidad en la escuela (Entrevistado 9).*

> *Lo que se puede percibir como docente es que la tarea de gestión está relacionada a tareas administrativas, en un muy alto porcentaje del tiempo. por lo que las herramientas de evaluación de calidad quedan relegadas y se diluyen en lo cotidiano de la escuela (Entrevistado 7).*

Entre quienes optaron por responder afirmativamente, planteando que sí se utilizan herramientas de gestión y evaluación de la calidad en la escuela objeto de estudio, se destaca la mención a herramientas de evaluación nacional como la "Aprender" y al uso de recursos como Proyectos de Integración Curricular e instrumentos de gestión como el Proyecto Educativo Institucional y Reglamentos de Convivencia.

> *Sí. Hay una comunicación constante para informar si percibimos algún inconveniente y resolverlo con rapidez. (Entrevistado 5).*
>
> *Hay observaciones y evaluaciones por parte de los inspectores y directivos. (Entrevistado 6)*
>
> *En la escuela utilizamos herramientas y realizamos diagnósticos constantes. El Proyecto Educativo Institucional contempla varias acciones educativas de trascendencia regional y distrital. Como así también, espacios de diálogo acordados en el reglamento interno de convivencia para generar planes de mejora institucional. (Entrevistado 10).*
>
> *Se realizan evaluaciones constantes, participamos de evaluaciones institucionales de la provincia y también implementamos propuestas como los Proyectos de Integración Curricular. (Entrevistado 1).*
>
> *Sí, se utilizan herramientas para medir el alcance de metas, analizar las trayectorias de cada estudiante y el cumplimiento de planes pero desconozco cuales son. (Entrevistado 2).*

Finalmente, se destacan dos respuestas ambivalentes: en la primera se comienza planteando que se utilizan todo tipo de herramientas, para inmediatamente reconocer de que no tiene conocimiento de que en la gestión de la escuela se estén implementando herramientas de calidad. Por su parte en la segunda, se refuerza que se han usado evaluaciones de calidad a nivel ministerial, aunque se lo hace para plantear una crítica, en cuanto a los criterios de promoción que tienden a reducir los niveles de exigencia y su repercusión en dichos diagnósticos.

> *Si, participamos de evaluaciones a nivel nacional como la Aprender y otras a nivel provincial o regional. No tengo mucha idea de las herramientas que se están implementando por parte de los directivos de la institución. (Entrevistado 3)*
>
> *Sí porque somos una escuela estatal, pero son pruebas que diseña el ministerio de educación. El mismo que busca promocionar sin exigencia a los alumnos, y que después los evalúa a ver qué aprendieron. (Entrevistado 4).*

5.3. Percepción del clima escolar y vínculo con la comunidad

Seguidamente se solicitó a los entrevistados que calificaran el clima escolar y el vínculo que prevalece entre la institución y su comunidad. En esta ocasión, se registra una mayoría que percibe o califica al clima como bueno o muy bueno, argumentando en muchos casos que ello se debe a las buenas relaciones interpersonales, y al predominio de un buen vínculo comunitario. Sólo en un caso se le atribuye responsabilidad al equipo directivo por la presencia del buen clima escolar.

> *Muy bueno, se trata de una comunidad grande pero comprometida y muy solidaria entre ella. (Entrevistado 1).*
>
> *Es bueno. Hay una comunidad de aprendizaje pujante y participativa, con una muy buena relación y comunicación entre los docentes, directores, alumnos, padres (Entrevistado 3).*
>
> *Bastante bueno, hay espíritu colaborativo, a diferencia de otras escuelas acá los padres y madres participan de las actividades escolares y se interesan por la formación de sus hijos. Están muy presentes. (Entrevistado 2).*
>
> *En general es bueno, y depende en gran parte de la conducción escolar y el compromiso de todos. (Entrevistado 4).*
>
> *Es bueno, porque hay bastante trabajo de la escuela en ese aspecto, no somos una escuela aislada de su comunidad. Hay mucho apoyo. (Entrevistada 6).*
>
> *El clima laboral en esta escuela secundaria es sumamente cálido. Se trata de un establecimiento muy grande con un gran grupo de alumnos y de muchos docentes pero tratamos de vincularnos y participar en todo lo que podemos. (Entrevistado 10).*
>
> *En general es bueno, en las instituciones de la zona donde trabajo hay un clima distendido, de colaboración y de intercambio. Con los alumnos también hay un buen clima. Si hay un problema se intenta charlarlo en el aula y solucionarlo. (Entrevistado 9).*

En contrapartida, las respuestas de los siguientes entrevistados mantienen una postura divergente a la tendencia mayoritaria, calificando al clima como cambiante, entendiendo que es difícil sostener una buena comunicación y generar un buen clima escolar en forma continua en una institución de estas dimensiones. También se argumenta la presencia de dificultades para adaptarse y comprometerse con las cambiantes realidades de la comunidad.

El clima escolar es cambiante, muchas veces la escuela es un verdadero espacio de cambio y da la posibilidad de repensarse en cuanto a su relación con la comunidad. Pero a veces cuesta adaptarse a las nuevas realidades y demandas. (Entrevistado 7).

Muy heterogéneo. Comúnmente en una escuela tan grande, cuesta vincularse con todos. Es una institución muy grande y con los cursos anexados se ha vuelto un poco más complejo. (Entrevistado 8).

Va cambiando. Es una escuela grande integrada por distintas realidades de la comunidad, a veces muy diferentes, y eso puede llevar a permanecer en un papel rutinario y poco comprometido. (Entrevistado 5).

5.4. Relaciones interpersonales y comunicación institucional

En la siguiente pregunta se profundizó sobre la percepción de las relaciones interpersonales y la comunicación institucional entre los docentes, y entre estos y el equipo directivo. Se registraron una mayoría de respuestas positivas, que reflejan un buen clima laboral, acorde con lo expuesto en el análisis precedente, pero también se expresa, la presencia de algunas dificultades en la recepción de la información institucional y su agravante en el contexto de pandemia.

Se trabaja en un buen clima laboral, de respeto entre colegas y con posibilidad de diálogo abierto con la dirección (Entrevistado 2).

Es buena, hay comunicación constante con los directivos. Algunas veces se dificulta estar al tanto de todas las novedades pero es normal en una institución tan grande, y obviamente el contexto de pandemia cambió todo. (Entrevistado 5)

Las relaciones y comunicación entre los docentes es buenas, siempre hay margen para mejorar mientras se trabaje en equipo. Y entre los directores y los docentes la relación también es buena, proactiva. El equipo directivo se interesaba por las innovaciones y propuestas de los docentes (Entrevistado 3).

En general, los docentes tenemos buena comunicación entre los que compartimos horario y el vínculo con las autoridades es muy equitativo (Entrevistado 9).

Aunque a veces no se dispone de mucho tiempo, existe un buen diálogo. Con el equipo docente, los directivos trabajamos en forma colaborativa. y aunque siempre hay un mayor vínculo con algunos profes, mantenemos una buena comunicación y relación con toda la escuela en general (Entrevistado 1).

Hay buena comunicación y relación en general. Los diferentes grados de pertenencia hacen que no sea homogéneo pero la relación entre el equipo directivo y los docentes es formalmente correcta. (Entrevistado 8).

Las siguientes respuestas dan mención a una complicación en los actuales canales de comunicación utilizados en la institución: mail institucional, grupos de whatsapp. También se menciona la preferencia por otros medios utilizados antes de la pandemia como el libro de novedades y de forma oral en la sala de profesores.

Las relaciones son generalmente buenas y para comunicarnos usamos el mails institucionales y grupos de whatsapp, pero hoy en día es muy difícil estar al tanto de todo por ahí. Antes de la pandemia se compartía mejor la información por el libro de novedades y la sala de profesores. (Entrevistado 6).

La comunicación ahora es complicada pero se insta constantemente a colaborar unos con otros e informarnos. Se disponen de muchos espacios para poder compartir y generar ideas y proyectos en conjunto y se informan todas las novedades por el mail de la institución y grupos de whatsapp. (Entrevistado 10).

Sólo en las siguientes respuestas se plantean ciertos matices, que dan cuenta de dificultades en la comunicación haciendo referencia a la poca permanencia de tiempo en la institución.

Normal. Quizás haya más diálogo entre los profesores que compartan más horas en la institución. Pero es más distante la comunicación entre los docentes que tenemos pocas horas y el equipo directivo. Muchas veces solo te terminas enterando de las cosas por otros colegas. (Entrevistado 7).

Es una institución muy grande y muchos de los profesores tenemos horas en varias escuelas, así que no tenemos tiempo para vincularnos o comprometernos y quedamos como medio al margen de los problemas o novedades que hay, más allá de lo que te puede comentar algún preceptor o colega.(Entrevistado 4).

5.5. Realización de diagnóstico institucional

Al indagar sobre la realización de diagnósticos institucionales, un primer grupo de entrevistados, considera que son realizados exclusivamente por el equipo directivo, pero

responde de modo ambiguo en relación a los instrumentos o el modo en que se realizan. En cuanto a los ámbitos que son tenidos en cuenta para su realización, la mayoría refiere principalmente a las prácticas docentes y las trayectorias educativas de los alumnos.

> *A fin de año los directivos realizan un relevamiento con toda la información de los alumnos, los docentes y el desarrollo de los distintos proyectos. (Entrevistado 7).*
>
> *Sí, se realizan oficialmente relevamientos, análisis e informes de las prácticas realizadas, desconozco qué más. (Entrevistado 2).*
>
> *La dirección realiza los diagnósticos institucionales, que por lo general se realizan a lo largo de todo el año y tienen en cuenta la trayectoria de los chicos y de los docentes.(Entrevistado 9).*
>
> *Creo que los directivos e inspectores deben realizar un seguimiento de toda la escuela, en especial ahora. También están los jefes de departamento y los preceptores que acompañan a los chicos y se comunican con las familias. (Entrevistado 4).*

En las siguientes respuestas se hace énfasis a elementos específicos que serían utilizados para la realización del diagnóstico institucional. Entre ellos se pueden destacar la entrega y revisión de planificaciones, observaciones de clase, la calificación anual docente, supervisión de actividades, repitencia, deserción y trayectoria educativa de los estudiantes y espacios de diálogo institucional.

> *Sí, cada curso cuenta con su preceptor que trata de realizar un seguimiento de los chicos en cada materia. Sobre el cuerpo docente hay reuniones, la calificación anual docente, aunque es puramente burocrática, y observaciones por parte del equipo directivo, cuando se hacen algún tiempo. (Entrevistado 6).*
>
> *Los diagnósticos institucionales están regidos por la entrega, revisión y corrección de las planificaciones, el seguimientos de los estudiantes y el intercambio de ideas y propuestas con todos los actores de la institución. (Entrevistado 10).*
>
> *En general se monitorean los resultados obtenidos de repitencia, deserción y las trayectorias de cada estudiante. También tratamos de tomarnos el tiempo para la observación de clases y la supervisión de actividades así cuando vemos que no estamos cerca de algunas metas, trabajamos sobre esos casos. (Entrevistado 1).*

Un segundo grupo de entrevistados, adjudica la realización de los diagnósticos institucionales a Inspectores del Ministerio de Educación. En otros términos, postulan que los diagnósticos se hacen desde el ámbito externo a la institución escolar minimizando la participación del equipo directivo y conjeturando su realización a una función exclusivamente cuantitativa.

> *Sí, Durante el año se envía a inspección los datos de la escuela y ellos realizan estadísticas e informes de cada escuela. En especial con la pandemia para ver cuantos chicos continúan vinculados. (Entrevistado 5).*
>
> *Sí, los Inspectores Distritales realizan evaluaciones de todas las instituciones para saber las tasa de deserción y repitencia. (Entrevistado 8).*
>
> *En general los diagnósticos institucionales los realiza el Ministerio de Educación a nivel nacional y/o provincial, en forma externa. En la institución los directivos realizan sus informes y algunas veces son compartidos extraoficialmente para proponer mejoras. (Entrevistado 3).*

5.6. Evaluaciones institucionales externas

Al preguntar a los entrevistados si se han realizado evaluaciones institucionales por agentes externos, un grupo minoritario afirmó que no tiene certezas de que se hayan realizado.

> *No tengo conocimiento de que haya habido evaluaciones externas antes de la pandemia. (Entrevistado 2).*
>
> *No, no creo que se hayan realizado. (Entrevistado 4).*
>
> *Si se hicieron lo desconozco (Entrevistado 7).*

A diferencia de los entrevistados anteriormente expuestos, los siguientes respondieron afirmativamente a la realización de diagnósticos institucionales externos. También detallan la falta de participación de los alumnos, su carácter gubernamental, y su entera función para conocer las tasas de desvinculación de la escuela durante la pandemia de Covid-19. En cuanto a la devolución de los resultados, las últimas dos respuestas confirman su posibilidad de revisión.

> *La única en que recuerdo que se participó fue en la Aprender previa a la pandemia (Entrevistado 5).*

Sí, no se dieron los resultados o creo que pueden verse por internet pero muchos alumnos no la realizaron. (Entrevistada 6).

Se realizaron, pero para obtener un resultado gubernamental, no institucional (Entrevistada 8).

Con la pandemia se han realizado varias encuestas para ver cuanta deserción hay, cómo se vincularon y qué contenidos adquirieron, pero es una evaluación focalizada en ese problema . Después no estoy enterada de que haya habido evaluaciones externas desde que trabajo aquí, más allá de las cuestiones administrativas ministeriales (Entrevistado 3).

Si, en conjunto con los directivos el personal del ministerio realiza evaluaciones de todas las instituciones pero no se si envían los resultados.

Con el Ministerio mantenemos una constante comunicación y se nos solicita el relevamiento de datos en todo momento. Realizamos encuentros virtuales donde se nos informan los resultados y novedades del distrito y se proponen proyectos de revinculación y recursos pedagógicos para trabajar durante la pandemia. (Entrevistado 1)

Hay varias instancias de evaluación externa por parte del Ministerio de Educación a través de los Inspectores y Jefes regionales que luego realizan una devolución de su informe para que el equipo directivo analice. (Entrevistado 10)

5.7. Evaluación de la gestión del equipo directivo.

Se abordó a continuación cómo evalúa su gestión el equipo directivo de la escuela secundaria N°9 de Tigre. Se obtuvo una tendencia de respuesta mayoritaria, en el sentido de que el equipo directivo evalúa su gestión a través de diversos mecanismos o maneras, ya sea con la intervención de agentes externos, o con mecanismos propios establecidos en función de la información institucional recolectada y la comunicación con los diferentes actores escolares. Esto se refleja en las siguientes respuestas:

Evalúan los resultados, o logros en términos de retención y promoción pero debe ser difícil cuando parte de la comunidad se encuentra a veces aislada o incomunicada. (Entrevistado 2).

Con evaluaciones estándar, aportadas por el Ministerio e Inspección, de supervisión de la gestión escolar (Entrevistado 3)

Seguramente deben realizar un diagnóstico y evaluación tomando todos los datos y situaciones particulares del año. (Entrevistado 5).

La evalúa la Inspectora, en conjunto con los directivos. Se evalúa la gestión en general (Entrevistado 4).

Supongo que como hacen seguimiento de alumnos y profesores, evalúan desde ahí. Le dan mucha importancia a lo que dicen las familias de los chicos (Entrevistado 6).

Ellos deben responder al Ministerio por lo que deben ser evaluados pero no se cómo. (Entrevistado 9)

A continuación se destaca la respuestas de ambos directivos, que hicieron referencia a la realización de una autoevaluación de la gestión institucional, aunque configurada en un modo informal y pautada como un proceso continuo.

Se apela bastante a la autoevaluación, pero de carácter informal, repasando las decisiones y acciones emprendidas cada día, y su contribución al mejoramiento de la escuela y la calidad educativa (Entrevistado 1).

Somos evaluados por toda la comunidad educativa. Constantemente nos evaluamos a nosotros mismos para ver cómo fueron de eficientes nuestras acciones y cómo podríamos mejorar como institución. (Entrevistado 10).

En las dos respuestas siguientes se expresa el desconocimiento de los medios o mecanismos que utiliza el equipo directivo para evaluar su gestión. Mientras que en el segundo caso, hay una mala interpretación de la pregunta, clasificándose a la gestión del equipo directivo como buena, comparada con los equipos de otras escuelas donde trabajó el docente entrevistado.

Desconozco los mecanismos que utiliza el equipo directivo para evaluar su gestión (Entrevistado 7).

La verdad, desconozco. Pero he estado en colegios donde el equipo directivo era muy malo y ajeno a los verdaderos problemas que tenía esa institución. Por suerte en esta institución los directivos están comprometidos y atentos a todo lo que pasa. (Entrevistado 8).

5.8. Recepción de sugerencias para la mejora de la gestión institucional

Con el fin de identificar las estrategias y herramientas utilizadas por el equipo directivo para evaluar y mejorar la práctica de su propia gestión, se consultó acerca de los instrumentos o mecanismos presentes en la institución para la recepción de sugerencias de mejora. Nuevamente, se registró una tendencia de respuestas mayoritaria que se puede

considerar positiva, pues se postula que existen diferentes mecanismos e instrumentos, tanto formales como informales, para la realización de sugerencias de mejoras. En las siguientes respuestas se puede apreciar cierta generalidad o ambigüedad al precisar otros mecanismos más allá de los espacios o convocatorias.

> *La escuela siempre está abierta a la comunidad, los docentes participan y son consultados constantemente al igual que las familias y los mismos alumnos. Tenemos espacios de diálogo pautados para mejorar la convivencia y algunos profesores más comprometidos sugieren proyectos o actividades para aumentar el vínculo con la comunidad. (Entrevistado 1)*
>
> *A través de reuniones con los colegas o en las reuniones con los directivos. (Entrevistado 2).*
>
> *Hay mecanismos de comunicación formales e informales a través de los cuales la dirección recibe iniciativas y propuestas de los docentes, o sugerencias sobre cómo hay que actuar ante determinados conflictos o situaciones, como la que se dio en la pandemia (Entrevistado 3).*
>
> *Hay mucha libertad para sugerir o plantear cambios y mejoras. Tenemos reuniones con los directivos, con los alumnos. Es una gestión bastante democrática. (Entrevistado 5)*
>
> *Se hacen varias reuniones con los padres, y espacios e instancias de recolección de sugerencias para el mejoramiento institucional (Entrevistado 6).*
>
> *En general, las sugerencias para la mejora de la gestión suelen darse en reuniones personales entre los docentes y el director (Entrevistado 9).*
>
> *Los mecanismos para la mejora de gestión se reciben por medio de circulares, mails, mini reuniones. Se reciben varias propuestas y correcciones con respecto al rumbo pedagógico u otros problemas a tratar. (Entrevistado 10).*

En un segundo orden, hubo respuestas que aun afirmando la disponibilidad de medios para sugerir mejoras o propuestas, postulan poca intención o dificultades para su aplicación.

> *Los directivos son accesibles para reunirse a escuchar sugerencias o propuestas pero muchas veces no se llegan a efectuar. (Entrevistado 4).*
>
> *En el momento que uno sugiere algo a mejorar los directivos te apoyan, pero después depende si será posible aplicarse según los tiempos o si se consigue el consenso de todos. (Entrevistado 8).*

Los directivos están bastante ocupados pero cualquiera puede acercarse y pedir una reunión, pero muchas veces las trabas burocráticas obstaculizan los proyectos o mejoras que uno plantea. (Entrevistado 7)

5.9. Áreas u objetivos de mejora de la gestión

En cuanto a áreas u objetivos de mejora, que los docentes y directivos de la escuela secundaria N°9 de Tigre perciben que la gestión debería atender y focalizar, y con ello optimizar la calidad educativa, se volvieron a registrar tendencias de respuestas heterogéneas. Las respuestas dan cuenta de factores internos y externos que de algún modo interfieren o afectan al proceso de enseñanza-aprendizaje pero de un modo impreciso o ambiguo.

Generar instancias orgánicas de seguimiento de los temas vistos. Para que los planteos o conflictos no sean recurrentes (Entrevistada 2).

La comunicación con los docentes, ya que somos muchos y es difícil mantener una buena comunicación constante con todos. (Entrevistado 3).

La comunicación. Enviar a tiempo las novedades institucionales, así podemos estar todos al tanto. Como en toda escuela, hay profesores que mantienen un diálogo más fluido con los directivos en comparación con otros (Entrevistado 6).

Una de las dificultades más recurrentes es el seguimiento individual a los chicos. Algunos precisan mayor atención del docente o un acompañamiento extra o apoyo psicopedagógico y eso al colegio parece que se le dificulta gestionar. Los docentes quedan medio solos ante algunas situaciones. (Entrevistada 7).

Debe atenderse tanto la gran tasa de deserción como a los problemas edilicios. (Entrevistado 8).

Supongo que el escaso tiempo es lo que habría que mejorar. No alcanza el poco tiempo que tenemos tanto los docentes como el directivo para atender eficazmente los problemas de esta comunidad educativa tan amplia. Abocados tanto a la tarea de conducción como a la enseñanza, no hay tiempo para un intercambio fructífero (Entrevistado 9).

Principalmente la infraestructura es algo difícil de sostener con los recursos destinados. Esta es una escuela grande pero la demanda de vacantes ha llevado a una sobrepoblación y gran deterioro de las instalaciones. Y desde lo pedagógico es importante resolver la conectividad y otros recursos pero las familias muchas veces tienen dificultades básicas como el acceso a la electricidad o incluso el agua potable. (Entrevistado 10).

En las respuestas precedentes se ha visto que un problema mencionado por varios entrevistados es la escasez de tiempo de los docentes, la comunicación institucional y la escasa disponibilidad de los directivos para atender a cuestiones pedagógicas, debiendo priorizar los problemas de infraestructura o administrativos. El trabajo a veces atomizado y aislado de muchos docentes es considerado también un área o aspecto a mejorar, así como la comunicación entre los actores escolares. Cabe destacar la siguiente respuesta de uno de los directivos entrevistados, que da cuenta de la necesidad de mejora de un área sustancial en la escuela secundaria, como lo es la articulación con el nivel superior y el mundo del trabajo en el que se han de insertar los egresados.

> *Me parece que hay que lograr una mayor articulación con las instancias de salida laboral y con instituciones terciarias para facilitar la inserción laboral y la continuidad de los estudios de los egresados. También tenemos motivar más propuestas interdisciplinarias y transversales que generen mayor motivación entre los docentes y los alumnos. Y como en toda escuela pública, tenemos debilidades a nivel de infraestructura y recursos físicos, pero eso no depende de nosotros. (Entrevistado 1).*

Nuevamente, se registra una respuesta que evalúa el trabajo del equipo de gestión más que referir a áreas u objetivos de mejora, y una muy breve respuesta de la que se debería suponer que no advierte áreas u objetivos de mejora, con lo que estaría percibiendo un óptimo funcionamiento y/o gestión de la institución escolar.

> *Sí. A veces las escuelas cuentan con personal sumamente creativo, y realizan proyectos que producen resultados muy interesantes. Hay escuelas que se destacan con esto. Sin embargo, la sobrecarga administrativa que sufren las conducciones escolares en la gestión estatal va en detrimento de la ejecución de proyectos así (Entrevistado 4).*

> *No. Comparado con otras instituciones en esta se trabaja muy bien y están bien organizados. (Entrevistado 5).*

6. CONCLUSIONES

Cuando se habla de escuela en el contexto actual, se hace referencia a su función de formación civil, transmisión de valores, cultura y centro de enseñanza y adquisición de conocimientos para el desarrollo integral intelectual. En relación a esto, el sentido de la acción pedagógica escolar cobra sentido en la medida en que se admita que la cultura deviene en un código común, lo que permite democráticamente a todos los individuos atribuir significaciones semejantes a los actos, circunstancias y acontecimientos que conforman las prácticas sociales que protagonizan. Interesa retomar en esta instancia la importancia de la dimensión humana en la concepción del sujeto pedagógico que prevalece en la escuela secundaria N°9 de Tigre. Desde la perspectiva de análisis desde la cual se desarrolló el trabajo de investigación, se postula un sujeto pedagógico crítico y reflexivo, enmarcado en vínculos y valores democráticos con una determinada percepción de su presente, que incluye su historia pasada y su modo de apreciación del futuro, relativos al contexto socio-histórico institucional. Esta realidad institucional es la que se debe aprehender a través de un diagnóstico institucional, que permita sentar las bases para comenzar a implementar en la gestión de la escuela herramientas de calidad. A la vez, el diagnóstico representa una oportunidad para la autoevaluación institucional siguiendo parámetros que sean propios, y que posibilitan la utilización de herramientas o indicadores propuestos por la propia comunidad educativa, más allá de los modelos tecnocráticos o inherentes a las instituciones oficiales externas que regulan las normas de calidad en el ámbito educativo.

Al evaluar en qué medida se cumplieron los objetivos de investigación planteados, es posible afirmar que se han cumplido en su totalidad. En lo que respecta al objetivo general, se ha indagado la percepción de docentes y directivos de la escuela secundaria N°9 de Tigre sobre las herramientas empleadas para la realización de la autoevaluación institucional. En este sentido, se puede concluir que excluyendo a los directivos entrevistados, la mayoría de los docentes desconoce en buena medida las herramientas de gestión que se han utilizado para realizar las evaluaciones institucionales por parte del equipo directivo, aludiendo en mayor parte, a la intervención de agentes oficiales externos y al uso de indicadores estadísticos para su realización. Esto evidencia una percepción ambigua de la evaluación institucional, por parte de los docentes, ya que al tiempo de enmarcarlo como un ámbito ajeno a las funciones del docente y desestimar así la posibilidad de participación, disponen y

utilizan instrumentos para la realización de sugerencias que crean convenientes para la mejora institucional.

Por su lado, el equipo directivo manifiesta una percepción de la evaluación institucional que está enmarcada en los lineamientos planteados por el Ministerio de Educación. Conciben la misma como un proceso continuo y de participación, y se valen del uso de herramientas como los indicadores de análisis y registro de los resultados institucionales. Entre estos se destacan la deserción escolar, repitencia, promoción, planificaciones y observaciones de clases, etc, como así también, a través de la generación de espacios de diálogo con los demás actores de la institución.

En este sentido, y tal como se vio en el desarrollo del trabajo de campo y el análisis de las respuestas de los entrevistados, la mayoría de los entrevistados dista de compartir una visión unívoca sobre el concepto de calidad educativa. Aunque se reconoce la injerencia del desarrollo del proceso educativo en un contexto democrático, e incluso se advierte de posibles indicadores, no se logra con el aporte de indicadores de análisis consensuados institucionalmente para la realización de una autoevaluación.

En cuanto a los objetivos específicos, se tomó conocimiento de que el equipo directivo sigue estrategias de autoevaluación, aunque lo hacen de manera informal y cotidiana, sin un modelo o sustento teórico-metodológico, tal como revelaron los directores entrevistados. También, se identificaron las principales demandas y necesidades de mejora para la calidad educativa en la institución, que más allá del déficit de infraestructura y sobrepoblación estudiantil, dejó en evidencia una deficiencia en los canales de comunicación institucional empleados y en las condiciones laborales, que muchas veces atentan contra las posibilidades de los docentes para destinar tiempo a participar en las actividades institucionales. Por otro lado, se debe mencionar la percepción de varios entrevistados a la exclusiva atención de las tareas administrativas por parte del equipo directo y la necesidad de optimizar la articulación de la escuela con los campos de inserción laboral y la continuidad de los estudios de los egresados.

Para cumplir el último objetivo específico, que es la determinación de dimensiones para desarrollar una autoevaluación institucional participativa, adaptada a las necesidades de corrección y mejora detectadas, se determina desde una dimensión operativa organizacional la necesidad de priorizar acciones de mejoras para la comunicación institucional. Para esto, se

sugiere la utilización de encuestas a docentes y demás integrantes de la institución, con el fin de consensuar institucionalmente nuevos canales de comunicación con el equipo directivo que contemplen el acceso eficiente por parte de todos los integrantes de la institución. Así también, desde una dimensión estratégica se sugiere la implementación consensuada de acciones, que comprometan y motiven la participación de toda la comunidad educativa en el desarrollo de diagnósticos institucionales que propicien el mejoramiento de la experiencia y calidad educativa.

Finalmente, es esperable que la información obtenida pueda ser utilizada en una doble vertiente; por un lado, por la institución objeto de estudio, ya que se ha abierto una pequeña ventana iluminando algunas zonas de la cotidianeidad escolar, que pueden ser importantes a la hora de redefinir el Proyecto Educativo Institucional, la concepción de la calidad educativa y selección de herramientas de gestión para la mejora institucional. Y por el otro, porque de estas zonas iluminadas emergieron algunas cuestiones que pueden dar lugar a futuras investigaciones, como indagar si la percepción de los alumnos y sus familias coincide con la de los docentes y directivos, y aportar al análisis de investigaciones en instituciones en contextos similares.

7. BIBLIOGRAFÍA

Agape Pimentel, M.A. (2014). *Autoevaluación de la eficacia de los procesos de gestión administrativa e institucional en una institución educativa Fe y Alegría – Distrito Ventanilla - Región Callao*. https://repositorio.usil.edu.pe/server/api/core/bitstreams/4de7e9fb-3f28-4490-a5fa-77bd91d5c94e/content.

Aguerrondo, I. (1996). *La Escuela como organización inteligente*. Buenos Aires: Troquel.

Aguerrondo, I. (2005). *La Calidad de la Educación: Ejes para su Definición y Evaluación*. https://tallereduca.files.wordpress.com/2014/07/aguerrondo-calidad-educacic3b3n-ejes.pdf.

Briones, G. (1991). *Evaluación de Programas Sociales*. México DF: Trillas.

Canton, I. (Coord.) (2001). *La implantación de la calidad en los centros educativos. Una perspectiva aplicada y reflexiva*. Madrid: Editorial CSS.

Casassus, J. (2002). Problemas de la gestión educativa en América Latina: la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B. *Em Aberto*, *19*(75).

Consejo Federal de Educación (CFE) (2010). *Resolución N°116/10, "Lineamientos para la evaluación de componentes de la calidad educativa 2010-2020"*. Iguazú, Misiones.

De Miguel, M.; Madrid, V; Noriega, J. y Rodríguez, B. (1994). *Evaluación para la calidad de los institutos de educación secundaria*. Madrid: Editorial Escuela Española.

Delors, J. (1996): "Los cuatro pilares de la educación" en La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid: Santillana/UNESCO. pp. 91-103.

DGCYE (Dirección General de Cultura y Educación, Provincia de Buenos Aires) (2012). Reglamento General de las Instituciones Educativas de la Provincia de Buenos Aires. http://abc.gov.ar/lainstitucion/consulta/consulta/reglamento_general.pdf.

DGCYE (2007). La planificación desde un currículum prescriptivo. http://www.fmmeducacion.com.ar/Sisteduc/Buenosaires/ESSdiseniocurricular/0-Documentos/planificacion_institucional_y_didactica.pdf

DGCYE (2003). La Escuela y las Normas. http://abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educprimaria/documentos/gestioninstitucional/la_escuela_y_las_normas.pdf

Edwards Risopatrón, V. (1991). *El concepto de calidad de la educación*. Santiago de Chile: UNESCO–OREALC.

Flores, R. (2008). *Formación de maestros y directores*. Mimeo.

Gento Palacios, S. (1998). *Gestión y supervisión de centros educativos*.. http://books.google.com.pe/books?id=G7Fu1cKPlqcC&dq=gesti%C3%B3n +administrativa+en+el+contexto+educativo&source=gbs_navlinks_s.

Gento Palacios, S. (1996). *Instituciones educativas para la Calidad Total*. Madrid: Muralla.

Guber, R. (1991). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Paidós.

Guzmán Marín, F. (2018). *Evaluación del desempeño docente y calidad educativa*. https://imced.edu.mx/Ethos/Archivo/52/52-2.pdf.

Halpin, A.W. y Croft, D.B. (1999). *El clima organizacional*. Chicago: Universidad de Chicago.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Pilar Bautista, L. (2010). *Metodología de la investigación*. México DF: Mc-Graw-Hill-Interamericana.

Hernández Montalvo Germán. (2004). *Gestión y Administración educativa: marco referencial acerca de la gestión educativa CEUPS*. Facultad de Educación. UNMSM

Ley N°13.688 (2007). Ley Provincial de Educación (Provincia de Buenos Aires). http://abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/consulta2007/default.cfm

Ley N°26.206 (2006). Ley Nacional de Educación. http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf.

Navarro, A.M. (2004). *El planeamiento educacional en las instituciones de educación superior*. Buenos Aires: Ediciones Al Margen.

Perez Juste, R. et al. (2000). *Educación de calidad. Gestión, instrumentos y evaluación*. Madrid: Nancea.

Puiggrós, A. (2006). *Historia de la educación argentina: tomo 1: sujetos, disciplinas y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885- 1916)*. Buenos Aires: Galerna.

Ramos Mallqui, A. (2018). *La autoevaluación institucional y el clima organizacional en la Institución Educativa 64821 "Luis Vásquez Suyo" de Padre Abad, Aguaytia – 2018*. http://repositorio.unu.edu.pe/handle/UNU/4489

Rodríguez Moyano, I. y Rodrigo, L. (2022). La evaluación de la calidad de la educación en Argentina. Tendencias y trayectoria de la política educativa nacional (1990-2022). *RELAPAE*, (17), pp. 13-25. http://revistas.untref.edu.ar/index.php/relapae/article/view/1479/1310.

Rossi, P. y Freeman, H.E. (1988). *Evaluation*. *A systematic approach*. Sage. Publications. Beverly Hills, C.A.

Sánchez Domínguez, R.V. (2017). *Estudio para la aplicación de un modelo de autoevaluación institucional en la Escuela de Educación Básica "Alfa y Omega"*. http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/24488.

Senen González, S. (1997). "Algunos aportes para repensar el campo de la gestión y la administración educativa", en *Revista Alternativas* Nº 7, Año II, Publicación del Laboratorio de Alternativas Educativas, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis.

Socastro, A.V. (2022). *Una mirada retrospectiva del PEI para su actualización desde la dimensión comunitaria*. https://repositorio.uesiglo21.edu.ar/handle/ues21/25993.

Tiana Ferrer, A. (1997). *Tratamiento y usos de la información en evaluación*. buenos Aires: OEI.

Trinidad Gómez, M.A. (2016). *Análisis de los procesos de evaluación para una gestión de calidad en los centros educativos del 2do ciclo de tanda*

extendida del Nivel Primario del Distrito Educativo 10-02. Sevilla: Universidad de Sevilla.

UNESCO (2007). *Educación de Calidad para todos: un asunto de derechos humanos*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000150272.

UNESCO (2005). EFA Global Monitoring Report. Paris: UNESCO. http://www.unesco.org/education/gmr_download/chapter1.pdf.

Wilson, J.D. y Solana Alonso, G. (1992). *Cómo valorar la calidad de la enseñanza*. Barcelona, Paidós.

8. ANEXOS

Guía de Entrevista a directivos y docentes

Datos sociodemográficos:

Sexo:

Edad:

Asignatura que imparte/Cargo directivo:

Antigüedad:

Formación profesional:

Datos sobre autoevaluación institucional y calidad educativa

1) ¿Cuál es su visión y/o percepción del concepto de calidad educativa?
2) ¿Utilizan en la escuela herramientas de gestión y evaluación relacionadas con la calidad educativa?
3) ¿Cómo califica el clima escolar y el vínculo con la comunidad?
4) ¿Cómo percibe las relaciones interpersonales y la comunicación institucional?
5) ¿Se realizan diagnósticos institucionales?
6) ¿Se han realizado evaluaciones institucionales por agentes externos? En caso positivo: ¿Se compartieron sus resultados?
7) ¿De qué manera evalúa el equipo directivo su gestión?
8) ¿A través de qué instrumentos o mecanismos se reciben sugerencias para la mejora de la gestión?
9) ¿Puede identificar áreas u objetivos que necesite mejorar la gestión?