

TESIS DOCTORAL

DESARROLLO INSTITUCIONAL Y DEL PROFESORADO
DESDE LA EVALUACIÓN COMO CULTURA
INNOVADORA

ROSA ANA RODRÍGUEZ ALONSO
Licenciada en Pedagogía

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA, ORGANIZACIÓN
ESCOLAR Y DIDÁCTICAS ESPECIALES
Facultad de Educación

Universidad Nacional de Educación a Distancia

Madrid, 2005

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA, ORGANIZACIÓN
ESCOLAR Y DIDÁCTICAS ESPECIALES
Facultad de Educación

Universidad Nacional de Educación a Distancia

DESARROLLO INSTITUCIONAL Y DEL PROFESORADO
DESDE LA EVALUACIÓN COMO CULTURA
INNOVADORA

ROSA ANA RODRÍGUEZ ALONSO
Licenciada en Pedagogía

DIRECTOR
ANTONIO MEDINA RIVILLA

Madrid, 2005

AGRADECIMIENTOS

El aprendizaje compartido con todas las personas que han participado de alguna forma en este trabajo ha constituido la base de un entendimiento mutuo y el resultado de una intensa experiencia. Estos “amigos y compañeros” que me han apoyado requieren de una mención explícita acompañada de mi agradecimiento infinito.

En primer lugar, debo agradecer este trabajo a Fran, esa persona especial que siempre ha estado en mis buenos y malos momentos de soledad en el extranjero y que me ha hecho tan feliz este tiempo.

A toda mi familia (Rogelio, M^a Carmen, Javier, M^a Sol, Cristina, Mario, Roberto y Julián). Ellos me han dado el sentido de comunidad, me han motivado y han sido mi luz constante. Jamás podría haber realizado esta tesis sin ellos, especialmente sin mis padres a quien debo todo lo que soy.

A mi director de tesis, por haberme animado siempre y por la oportunidad que me ofreció de trabajar en Paraguay.

A Guillermo Gil, por la posibilidad que me brindó de colaborar en el Proyecto Sócrates y, gracias al cual pude participar en los Congresos de Evaluación que se organizaron en Luxemburgo y Viena, impulsores de mi interés por la Evaluación Institucional.

A la Fundación Santa María, por permitirme viajar con un equipo de profesionales para conocer el Sistema de Evaluación Institucional Escocés y comparar los modelos evaluativos existentes.

A los amigos y profesores que han revisado y orientado mi estudio: Juan Carlos Torre, Pedro Morales, Domingo Gallego, Catalina Alonso, Pedro Ruiz, Samuel Gento, Estela D'Angelo...

Al Grupo Santillana, por darme la opción de seguir en contacto con la realidad americana y, especialmente, en este ámbito temático.

A mis amigos que me siguen a los sitios a los que voy, especialmente a los que vivieron de cerca la experiencia paraguaya.

Y por supuesto, a mis colegas y amigos de Paraguay, de los que tanto he aprendido: Blanca Ovelar (Ministra de Educación); Aura Vallejos (Directora de Educación Superior en 1999-2000); Equipo de la Sede Central del Proyecto de Profesionalización Docente a distancia (Licha, Elvira, Ada Lía, Pedro, Ana, Cynthia, Alexis, Cynthia F., Yrma, Edgar, Eduardo, Joel); Directores de los Institutos de Formación Docente, especialmente a Sonia, Angelina y Nancy, que han participado más activamente en los estudios de caso; A todos los tutores y alumnos con los que trabajé en Paraguay.

Por último, mi agradecimiento a Marta, lo mejor que me ha pasado en la vida y mi estímulo para acabar este trabajo.

ÍNDICE

SIGLAS.....	7
I. INTRODUCCIÓN.....	9
II. EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LA EVALUACIÓN INSTITUCIONAL.....	13
1. LA EVALUACIÓN EN ESPAÑA.....	16
2. LA EVALUACIÓN EN PARAGUAY.....	22
III. MODELO TEÓRICO: PROYECTO PILOTO SÓCRATES.....	29
1. ANTECEDENTES.....	29
2. FILOSOFÍA SUBYACENTE.....	30
3. PAÍSES Y CENTROS IMPLICADOS	32
4. METODOLOGÍA.....	33
5. INDICADORES.....	42
IV. LA EVALUACIÓN INSTITUCIONAL.....	49
1. CUESTIONES PRELIMINARES.....	49
1.1. PARADIGMA, MODELO, MÉTODO	50
2. ENFOQUES Y MÉTODOS DE EVALUACIÓN INSTITUCIONAL.....	53
3. EVALUACIÓN INSTITUCIONAL.....	68
4. CONCEPTO DE CALIDAD EN LA EDUCACIÓN.....	74
4.1. DEFINICIONES DE CALIDAD.....	75
4.2. ENFOQUES.....	76
4.3. RELACIÓN CON LA EVALUACIÓN.....	79
4.4. RASGOS QUE DISTINGUEN A LAS ESCUELAS DE CALIDAD.....	80
5. LA EVALUACIÓN COMO CULTURA.....	83
5.1. DEFINICIONES.....	84
5.2. TIPOS DE CULTURAS PROFESIONALES EN LOS CENTROS EDUCATIVOS.....	84
5.3. LA EVALUACIÓN Y LA CULTURA.....	89
6. LA EVALUACIÓN COMO INNOVACIÓN.....	90
V. DESARROLLO INSTITUCIONAL Y DEL PROFESORADO.....	95
1. APROXIMACIÓN AL CONCEPTO “DESARROLLO INSTITUCIONAL”	
1.1. RESPALDO DE LA DIRECCIÓN.....	95

1.2.	TRABAJO EN EQUIPO.....	102
1.3.	PROYECTO EDUCATIVO DEL CENTRO.....	109
1.4.	INFRAESTRUCTURA.....	111
1.5.	DIÁLOGO EDUCATIVO.....	113
1.6.	INNOVACIÓN EDUCATIVA.....	117
2.	APROXIMACIÓN AL CONCEPTO “ DESARROLLO DEL PROFESORADO”.....	119
VI.	ESTUDIO DE CAMPO: METODOLOGÍA.....	125
1.	LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN PARTICIPATIVA Y LA COMPLEMENTARIEDAD METODOLÓGICA.....	125
2.	EL ESTUDIO DE CASO.....	132
3.	PROBLEMA INVESTIGADOR.....	136
4.	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS EMPLEADOS EN LA INVESTIGACIÓN.....	140
4.1.	RECOGIDA DE DATOS CUANTITATIVOS: EL CUESTIONARIO.....	140
4.2.	RECOGIDA DE DATOS CUALITATIVOS: ESTUDIO DE CASO.....	150
4.2.1.	La entrevista.....	151
4.2.2.	El análisis documental.....	155
4.2.3.	Los grupos de discusión.....	157
4.2.4.	La encuesta abierta.....	160
5.	MUESTRA DE LA INVESTIGACIÓN.....	164
5.1.	LA MUESTRA PARA EL ANÁLISIS CUANTITATIVO.....	164
5.2.	LA MUESTRA PARA EL ANÁLISIS CUALITATIVO.....	166
6.	VALIDACIÓN DEL ESTUDIO	
6.1.	VALIDACIÓN DE LOS CUESTIONARIOS.....	166
6.2.	VALIDACIÓN DE LOS ESTUDIOS DE CASO.....	168
6.2.1.	Análisis de las técnicas cualitativas.....	169
6.2.2.	Modelo deductivo en la aplicación y categorización.....	170
6.2.3.	Interpretación de datos.....	170
6.3.	FIABILIDAD.....	171
6.3.1.	Fiabilidad interna.....	171
6.3.2.	Fiabilidad externa.....	171
6.4.	VALIDEZ.....	173
6.4.1.	Validez interna.....	173
6.4.2.	Validez externa.....	174
6.5.	EL ROL DE LA INVESTIGADORA.....	175

7. APLICACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS.....	177
7.1. APLICACIÓN DE LOS CUESTIONARIOS.....	177
7.2. APLICACIÓN DE LOS ESTUDIOS DE CASO.....	178
VII. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	181
1. ESTUDIO CUANTITATIVO.....	181
1.1. CUESTIONARIO I: DIAGNÓSTICO SOBRE EL DESARROLLO INSTITUCIONAL Y DEL PROFESORADO EN PARAGUAY.....	181
1.1.1. Análisis descriptivos generales.....	182
1.1.2. Validez empírica.....	186
1.1.3. Análisis de los datos de Villa Hayes.....	188
1.1.4. Análisis de los datos de Caaguazú.....	192
1.1.5. Análisis de los datos de Coronel Oviedo.....	195
1.1.6. Análisis comparativos de la muestra específica.....	198
1.1.7. Conclusiones al Cuestionario I.....	203
1.2. CUESTIONARIO II: DESARROLLO INSTITUCIONAL Y DEL PROFESORADO EN LOS IFD PARAGUAYOS.....	207
1.2.1. Análisis descriptivos generales.....	208
1.2.2. Validez empírica.....	213
1.2.3. Análisis de los datos de Villa Hayes.....	216
1.2.4. Análisis de los datos de Caaguazú.....	219
1.2.5. Análisis de los datos de Coronel Oviedo.....	222
1.2.6. Comparación de datos entre Sedes.....	225
1.2.7. Conclusiones al Cuestionario II.....	228
1.3. CUESTIONARIO III: DESARROLLO INSTITUCIONAL Y DEL PROFESORADO EN LOS CENTROS EDUCATIVO EUROPEOS.....	231
1.3.1. Análisis descriptivos generales.....	232
1.3.2. Validez empírica.....	236
1.3.3. Comparación de muestras.....	237
1.3.4. Conclusiones al Cuestionario III.....	239
2. ESTUDIO DE CASO.....	241
2.1. MARCO CONTEXTUAL.....	241
2.2. APLICACIÓN DE LOS ESTUDIOS DE CASO.....	248
2.3. CAPACITACIÓN A DOCENTES SOBRE EVALUACIÓN.....	253
2.4. ESQUEMA DE PARTICIPACIÓN DE CENTROS.....	255
2.5. PRIMER ESTUDIO DE CASO: IFD VILLA HAYES.....	257
2.5.1. Marco contextual.....	257

2.5.2.	Descripción del proceso de implantación del sistema de evaluación	258
2.5.3.	Resultados obtenidos en el análisis documental.....	266
2.5.4.	Resultados obtenidos en el primer grupo de discusión.....	275
2.5.5.	Resultados obtenidos en la primera encuesta.....	288
2.5.6.	Resultados obtenidos en la entrevista.....	291
2.5.7.	Resultados obtenidos en el segundo grupo de discusión.....	299
2.5.8.	Resultados obtenidos en la segunda encuesta.....	304
2.5.9.	Conclusiones al estudio de caso.....	308
2.6.	SEGUNDO ESTUDIO DE CASO: IFD CAAGUAZÚ.....	323
2.6.1.	Marco contextual.....	323
2.6.2.	Descripción del proceso de implantación del sistema de evaluación	325
2.6.3.	Resultados obtenidos en el análisis documental.....	336
2.6.4.	Resultados obtenidos en el primer grupo de discusión.....	345
2.6.5.	Resultados obtenidos en la entrevista.....	358
2.6.6.	Resultados obtenidos en el segundo grupo de discusión.....	364
2.6.7.	Conclusiones al estudio de caso.....	376
2.7.	TERCER ESTUDIO DE CASO: IFD CORONEL OVIEDO.....	391
2.7.1.	Marco contextual.....	391
2.7.2.	Descripción del proceso de implantación del sistema de evaluación	392
2.7.3.	Resultados obtenidos en el análisis documental.....	397
2.7.4.	Resultados obtenidos en el primer grupo de discusión.....	404
2.7.5.	Resultados obtenidos en la primera encuesta.....	419
2.7.6.	Resultados obtenidos en la entrevista.....	422
2.7.7.	Resultados obtenidos en el segundo grupo de discusión.....	430
2.7.8.	Resultados obtenidos en la segunda encuesta.....	443
2.7.9.	Conclusiones al estudio de caso.....	447

VIII. CONCLUSIONES..... 461

1. DE CARÁCTER PARCIAL.....	461
1.1. COMPROBACIÓN DE OBJETIVO 1: DESCRIBIR LA CULTURA EVALUATIVA DE LOS CENTROS.....	461
1.2. COMPROBACIÓN DE OBJETIVO 2: COMPROBAR EL NIVEL DE DESARROLLO INSTITUCIONAL Y DEL PROFESORADO QUE EXISTE EN LOS CENTROS.....	465
1.3. COMPROBACIÓN DE OBJETIVO 3: APLICACIÓN DEL MODELO DE EVALUACIÓN.....	468
1.4. COMPROBACIÓN DE OBJETIVO 4: NIVEL DE MEJORA EN DESARROLLO INSTITUCIONAL Y DEL PROFESORADO.....	477

1.5. COMPROBACIÓN DE OBJETIVO 5: COMPARACIÓN DE LOS NIVELES DE MEJORA EN INSTITUCIONES EUROPEAS Y AMERICANAS.....	480
2. DE CARÁCTER GENERAL.....	483
IX. BIBLIOGRAFÍA.....	493
X. ANEXOS.....	503
1. TABLAS DEL CUESTIONARIO I.....	504
1.1. ANÁLISIS DESCRIPTIVOS GENERALES.....	504
1.2. VALIDEZ EMPÍRICA.....	507
1.3. DATOS DE VILLA HAYES.....	510
1.4. DATOS DE CAAGUAZÚ.....	513
1.5. DATOS DE CORONEL OVIEDO.....	516
1.6. DATOS COMPARATIVOS DE LA MUESTRA ESPECÍFICA.....	519
2. TABLAS DEL CUESTIONARIO II.....	527
2.1. ANÁLISIS DESCRIPTIVOS GENERALES.....	527
2.2. VALIDEZ EMPÍRICA.....	531
2.3. DATOS DE VILLA HAYES.....	536
2.4. DATOS DE CAAGUAZÚ.....	539
2.5. DATOS DE CORONEL OVIEDO.....	542
2.6. DATOS COMPARATIVOS DE LA MUESTRA ESPECÍFICA.....	545
3. TABLAS DEL CUESTIONARIO III.....	548
3.1. ANÁLISIS DESCRIPTIVOS GENERALES.....	548
3.2. VALIDEZ EMPÍRICA.....	552
3.3. DATOS COMPARATIVOS DE UNA MUESTRA ESPECÍFICA.....	555
4. TRANSCRIPCIONES DE VILLA HAYES.....	559
4.1. PRIMER GRUPO DE DISCUSIÓN.....	559
4.2. ENTREVISTA CON LA COORDINADORA.....	557
5. TRANSCRIPCIONES DE CAAGUAZÚ.....	585
5.1. PRIMER GRUPO DE DISCUSIÓN.....	585
5.2. SEGUNDO GRUPO DE DISCUSIÓN.....	602
5.3. ENTREVISTA CON LA COORDINADORA.....	611
6. TRANSCRIPCIONES DE CORONEL OVIEDO.....	621
6.1. PRIMER GRUPO DE DISCUSIÓN.....	621
6.2. SEGUNDO GRUPO DE DISCUSIÓN.....	635
6.3. ENTREVISTA CON LA COORDINADORA.....	648

SIGLAS

- ANECA:** Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.
- BID:** Banco Interamericano de Desarrollo.
- CECE:** Confederación Española de Centros de Enseñanza.
- EFQM:** *European Foundation for the Quality Management* (Fundación Europea para el Desarrollo de la Calidad).
- ESO:** Educación Secundaria Obligatoria.
- EVA:** Evaluación de Centros.
- FUNDIBEQ:** Fundación Iberoamericana para la Gestión de la Calidad.
- GRIDS:** *Guidelines for Review and Internal Development in School* (Directrices para la evaluación y desarrollo interno de las escuelas o centros educativos).
- IAEP:** *International Assessment of Educational Progress* (Evaluación Internacional del Progreso Educativo).
- IDEA:** Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo.
- IEA:** *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (Asociación Internacional para la Evaluación del Desarrollo Educativo).
- IFD:** Instituto de Formación Docente.
- IFODOPAC:** Asociación de Institutos de Formación Docente Privados de Paraguay.
- INCE:** Instituto Nacional de Calidad y Evaluación.
- INECSE:** Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo.
- ISEP:** *Improving School Effectiveness Project* (Proyecto para el desarrollo de la eficacia escolar).
- ISO:** *International Organization for Standardization* (Organización Internacional de Estándares).
- LOCE:** Ley Orgánica de la Calidad de la Educación.
- LOGSE:** Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo.
- LOPEG:** Ley Orgánica sobre la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes.
- MEC:** Ministerio de Educación y Cultura.
- MECD:** Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- OCDE:** Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico.
- OEI:** Organización de Estados Iberoamericanos.
- PCC:** Proyectos Curriculares de Ciclo.
- PEC:** Proyecto Educativo del Centro.
- PEI:** Proyecto Educativo Institucional.
- PGA:** Programación General de Aula.
- PISA:** *Programme for International Student Assessment* (Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes).
- SINAD:** Sistema Nacional de Actualización Docente.
- SNEPE:** Sistema Nacional de Evaluación del Proceso Educativo.
- UE:** Unión Europea.
- UNESCO:** *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura).

I. INTRODUCCIÓN

Igual que le sucede a otros muchos estudiantes, cuando comencé con los estudios de doctorado no tenía muy claro los caminos a los que me conduciría mi investigación. En un primer momento pensé en trabajar con centros escolares, con los que había estado colaborando de cerca. También pensé en otros ámbitos relacionados con la educación y sobre los que había investigado; sin embargo, debido a diferentes circunstancias, surgió un interés creciente por la evaluación institucional.

Mi primera toma de contacto con la evaluación se produjo como alumna en mi etapa escolar. Posteriormente, esa toma de contacto fue evolucionando a lo largo de mis estudios de Pedagogía hasta llegar a la primera experiencia de autoevaluación docente en un curso de Formación de Formadores.

En este curso había participantes de distintos sectores profesionales que debían prepararse para dar clase y tan sólo dos personas teníamos estudios de Pedagogía. Como primera experiencia nos preparamos una charla de quince minutos, que sería grabada en vídeo y que el resto de los participantes debían evaluar. Después de esos quince minutos en los que impartí un tema que dominaba, me sentí satisfecha con el resultado de mi exposición porque era consciente de la ventaja que suponía el hecho de tener conocimientos pedagógicos.

Cuál fue mi sorpresa cuando uno de los alumnos, en su crítica, contó el número de muletillas que había utilizado en mi intervención; además, “no se enteró del contenido de la charla”.

Ésa fue la primera lección de humildad que tuve que asumir como docente y que me llevó a la conclusión de que, al igual que me acababa de suceder, muchos profesores por el hecho de tener experiencia en dar clase, piensan que el mensaje llega a sus alumnos. Sin embargo, cabría preguntarse si esto es así realmente.

En 1997 me ofrecieron la posibilidad de colaborar como *Critical Friend* en la investigación europea “La evaluación de la calidad en la enseñanza escolar”. Después

de conocer y profundizar en la evaluación, me di cuenta de todo lo que falta por hacer en las instituciones educativas, así como las distintas concepciones, modelos y formas de pensar acerca de la evaluación. Se abrió ante mí un nuevo modelo, una nueva concepción de evaluación institucional que hasta entonces no estaba desarrollada en España pero que, poco a poco, se estaba aplicando en muchos colegios e institutos europeos.

La evaluación era en ese tiempo un campo por descubrir. Las Organizaciones Sociales, las empresas y, sobre todo, las instituciones educativas, empezaban a interesarse por esta parcela de la educación. De esta forma aparecieron modelos, metodologías y múltiple bibliografía sobre instrumentos, procesos y concepciones para todos los gustos.

En la última década del siglo XX y, especialmente, en los últimos años, la evaluación ha cobrado especial relevancia en la educación de la Unión Europea. La creación de organismos específicos de evaluación y la convocatoria de congresos y conferencias para la reflexión, son prueba de ello:

- **Francia**, por ejemplo, organizó en 1995 un congreso de ministros para trabajar este tema con varios fines: ayudar a los colegios a introducir la evaluación, ayudar a la comunidad educativa a comprender las ventajas de la evaluación y a crear culturas de evaluación. Como muestra ese interés, en 1989, con la Ley de Orientación, creó un organismo independiente de evaluación que, entre otras cuestiones, estudia los indicadores de evaluación.
- En el **Reino Unido**, y especialmente en Escocia, también existe un Centro de Calidad que promueve varias ideas: la autoevaluación es imprescindible para aumentar el estándar, permite mejorar los resultados de la educación pero ha de basarse en evidencias, la inspección es una fotografía en un momento dado, mientras que la autoevaluación permite precisar los motivos para llegar a los resultados y elaborar propuestas de mejora.
- En **España**, se creó el INCE, hoy en día INECSE, como observatorio permanente de evaluación dependiente del MEC, que, desde sus inicios, ha aplicado distintos sistemas de evaluación institucional (Plan EVA, Plan de Mejora) y deja constancia de la preocupación del gobierno por la evaluación. El objetivo del INECSE es

informativo, no impositivo, y permite que cada Autonomía tenga capacidad y competencia para hacer su propia autoevaluación.

Hoy en día, la evaluación permanece como uno de los temas de mayor interés en todos los ámbitos, y ha adquirido una condición imprescindible para conocer sistemas de calidad. Pero, además, la evaluación institucional constituye un tema novedoso con una alta proyección de futuro. En la actualidad, los países están realizando distintos proyectos para crear Agencias Nacionales de Evaluación o Institutos de Calidad (Paraguay, Perú, Colombia...).

En otro sentido, distintas circunstancias, como mi colaboración con la Agencia Española de Cooperación Internacional, han provocado que Paraguay y, en concreto, algunos Institutos de Formación Docente hayan sido objeto de esta tesis.

La investigación que se plasma a continuación constituye la consecuencia de la experiencia profesional más importante que he tenido. No ha sido un estudio más, que ha requerido varios años de trabajo, ni es tan sólo el proceso para conseguir una especialización. Esta tesis me ha permitido conocer cómo se ve la evaluación institucional desde Escocia, país pionero en el tema, o desde el resto de los países europeos. Me ha ofrecido la posibilidad de comprobar la importancia de la evaluación y de poner en marcha procesos para mejorar la calidad en la educación y, ante todo, me ha ofrecido la oportunidad de proponer y desarrollar la autoevaluación institucional, una experiencia totalmente innovadora, en los Institutos de Formación Docente con los que trabajé.

Además, he obtenido otros beneficios, como es el estudio de los instrumentos de evaluación y que derivó en la creación de herramientas para las instituciones cuyo personal carece de tiempo o de entrenamiento y que acabó siendo un libro (*Instrumentos para la autoevaluación de instituciones educativas*).

Si atendemos a la presente investigación, su estructura queda reflejada siguiendo un esquema lógico. En un primer momento, se describe la evolución histórica de la evaluación institucional en España y en Paraguay, puesto que se trata de situar la tesis en los distintos contextos en que se ha desarrollado.

En segundo lugar, se describe el modelo teórico evaluativo en el que se enmarca el estudio. Todo proceso investigador parte de una filosofía o paradigma. Después de estudiar distintos modelos de evaluación institucional, me he inclinado por un modelo desarrollado en Europa y que España aplicó en el Proyecto Sócrates. En total, participaron nueve Institutos de Educación Secundaria entre 1997 y 98.

Continúa el estudio con la definición del concepto “evaluación institucional” como marco de referencia en el que se integra la concepción ideológica de este término, para continuar con una aproximación a los conceptos “desarrollo Institucional” y “desarrollo del profesorado”, que hacen referencia al título de esta investigación.

Posteriormente, se desarrolla todo el proceso metodológico, donde queda patente la comprobación de la hipótesis, la complementariedad de métodos utilizados (cuantitativos y cualitativos), los resultados obtenidos y las interpretaciones sobre ellos, que intentan dar respuesta a los siguientes interrogantes: ¿Es posible el desarrollo de las instituciones y del profesorado desde la evaluación? ¿De qué manera? ¿Cuáles son las condiciones para crear una cultura de evaluación?

Si he de destacar los dos logros por los que me ha merecido la pena este estudio, uno ha sido tener la posibilidad de abrir mi mente a otras formas de pensar y de concebir la evaluación y la educación, gracias a mis viajes por los países de Europa en los que he profundizado en este ámbito del conocimiento. El otro logro, y más importante, el concebir esta tesis como una parte muy importante de mi vida, por la riqueza personal que ha supuesto mi estancia en Paraguay: la implicación con los Institutos de Formación Docente, la incorporación de sistemas de evaluación y, sobre todo, la receptividad de los paraguayos para investigar, innovar y afrontar nuevos retos que constituyen, junto con su forma de ser y acoger al extranjero, algunas de sus mejores virtudes.

Este trabajo ha contribuido a despertar un interés por la autoevaluación institucional en distintos Institutos de Formación Docente de Paraguay, iniciativa que ha sido pionera en el país. Estos centros, hoy en día, siguen siendo generadores de nuevas iniciativas relacionadas con la evaluación.

II. EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LA EVALUACIÓN INSTITUCIONAL

Durante la década de los noventa, la inquietud empresarial en Europa, en torno a sistemas de evaluación que demostraran su eficacia así como el retorno de la inversión económica que habían realizado dichas organizaciones fue seguida, años después, por los sistemas nacionales de educación de cada país para conocer el rendimiento de los alumnos y dar cuenta de los resultados ante los ciudadanos.

A consecuencia de ello, la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) desarrolló su propio sistema de indicadores que han servido de modelo para su aplicación en ámbitos más locales como son las Comunidades Autónomas españolas o el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

La aplicación de pruebas de rendimiento se ha convertido en una práctica habitual en un buen número de países para tomar el pulso a la situación de los sistemas educativos. Esta práctica ha alcanzado tal importancia para el seguimiento de los sistemas educativos que ha pasado a considerarse más un empeño internacional que una tarea de carácter nacional.

Asistimos a estudios internacionales de carácter evaluativo a partir del análisis del rendimiento desarrollados por organizaciones como la *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA), el *International Assessment of Educational Progress* (IAEP), el Proyecto PISA (*Programme for International Student Assessment*) desarrollado por la OCDE, etc.

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

De la evaluación de los aprendizajes hay una evolución hacia la evaluación de las competencias que permita comprobar si los alumnos adquieren los niveles adecuados para defenderse en la sociedad: “Las futuras evaluaciones y acreditaciones de los programas tienen que estar orientadas a valorar en qué medida son alcanzables los objetivos de formación en competencias. Eso exige la definición de nuevos instrumentos evaluadores...” (GINÉS, J., 2004:34)

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

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

El profesorado también juega un papel fundamental en la calidad de las instituciones: “Una de las medidas concernientes a la responsabilidad de los estados miembros de la Unión Europea es la posibilidad de contar con formadores del profesorado que respondan a estándares de calidad probada”. (VEZ, J. M., MONTERO, L., 2005:102).

En este marco, la evaluación de centros representa un medio para llegar a un fin: lograr centros eficaces y de calidad a través de un sistema que nos permita controlar, valorar y tomar decisiones en un proceso continuo y sistemático que facilite un desarrollo progresivo en el logro de los objetivos y de este modo avanzar y construir una educación de calidad como meta final.

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

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

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

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

Ejemplo de ello son las experiencias de la Fundación Iberoamericana para la Gestión de la Calidad (FUNDIBEQ) que, a través de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), en Brasil y México, ha otorgado premios a la excelencia de algunos colegios.

El Grupo Santillana constituye otro ejemplo en cuanto a que asesora a las instituciones educativas en la implantación del modelo EFQM (Fundación Europea para el Desarrollo de la Calidad). Son más de setenta colegios de distintos países (Colombia, México, Perú, Ecuador) los que se han evaluado y han puesto en marcha planes de mejora.

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

1. LA EVALUACIÓN EN ESPAÑA

En el caso de España, la preocupación evaluadora en la década de los noventa se concretó en la promulgación de la LOPEG (Ley Orgánica sobre la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes) y de la LOGSE (Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo), la cual establece que la evaluación general del sistema educativo debe ser realizada por el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE), hoy Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo (INECSE). Y es precisamente, a partir de la creación de este organismo, cuando se inician los procesos de evaluación de nuestro Sistema Educativo.

A raíz de la promulgación de la Ley Orgánica de la Calidad de la Educación (LOCE) es cuando la evaluación de la calidad constituye un objetivo prioritario en la educación y proliferan las demandas de autoevaluación en la mayoría de los centros educativos. Puede decirse que esta ley, unida al primer Informe PISA, cuyos resultados pusieron en alerta al ministerio, han constituido un hito importante en la concepción de la calidad y la evaluación institucional.

Legislación relativa a evaluación y a la creación del INECSE (Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo) la encontramos en:

- Ley Orgánica 1/1990 (3 octubre), artículo 62 de Ordenación General del Sistema Educativo.
- Real Decreto 928/1993, de 18 de junio, artículo 3, por el que se regula el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación.
- Creación del Instituto Nacional de Calidad y Evaluación en 1993/94
- Publicación de los Planes de Actuación del INCE (plan de actuación 1994/97, Actualización del Plan, Plan de Actuación para el bienio 1998/99, Plan Plurianual de estudios de evaluación 2001/2006.
- Artículo 98 de la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE), que recoge lo relativo al Sistema Estatal de indicadores en la educación.

Tanto la LOPEG como la LOGSE están dirigidas a arbitrar medidas para la implantación generalizada de sistemas de evaluación respecto a los centros en general: procesos, práctica docente...

Una de las primeras experiencias concretas que desarrolló el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte fue el Plan de Evaluación de Centros (Plan EVA) que se aplicó con carácter experimental en el curso 1991-92.

En el informe presentado por la Administración, a través de la Subdirección General de Educación, se recoge la metaevaluación que fue aplicada durante cinco años. La valoración respecto a los resultados fue positiva, aunque mejorable en algunos aspectos. La repercusión en los colegios resultó escasa y su aplicación no se generalizó, por considerarse un modelo de evaluación externa, predominantemente sumativa, con escasa o nula implicación de la comunidad educativa de los centros evaluados.

a. Sistemas de indicadores

En la actualidad, se dan tres grandes sistemas de indicadores que gozan de prestigio en España y en Europa.

1. Los indicadores internacionales de la **OCDE** que quedan publicados en unos volúmenes de periodicidad anual con el título *Education at a Glance / Regards sur l'éducation*. Estos indicadores están divididos en cuatro conjuntos que han servido de modelo para otros sistemas, como el español.
2. Los indicadores de la **UE** (Unión Europea). Se están elaborando en la actualidad unos indicadores de calidad con el propósito de valorar el grado de cumplimiento de los objetivos establecidos para los sistemas educativos europeos en el año 2010 (Objetivos Lisboa).
3. Los 32 indicadores del **INECSE** están recogidos en los siguientes bloques:
 - Tecnología de la información y comunicación en el sistema educativo.

- Formación continua.
- N° de horas de enseñanza en cada una de las áreas.
- Agrupamiento de alumnos.
- Tutoría y orientación educativa.

Aunque los organismos anteriores tienen indicadores en común, puede decirse que los indicadores españoles se diferencian de los demás por ser los únicos que tienen en cuenta los “valores” y la finalidad de su utilización.

Es necesario hacer mención aparte en lo relativo a los indicadores del Proyecto PISA, puesto que surgen para cubrir la carencia, dentro del proyecto de indicadores INES, que poseen los indicadores de resultados.

Con este proyecto se comparan resultados obtenidos por alumnos de quince años y de 42 países en competencias básicas de lectura, matemáticas y ciencias, entendiendo el concepto “competencias” como “las habilidades que ha de poseer el ciudadano para salir airoso como persona de su tiempo” (ARELLANO, 2004:18).

Los conocimientos y destrezas evaluados no proceden, principalmente, de los currículos nacionales, sino de aquello que se juzga esencial para la vida adulta. El proyecto PISA no excluye el currículo basado en conocimientos, pero lo valora en términos de la adquisición de conceptos y destrezas amplios que pueden aplicarse.

Todos estos sistemas de indicadores ofrecen un panorama de la situación actual que algunos de los organismos europeos ofrecen para medir sus niveles de calidad en la educación, sin perder de vista el cambio continuo al que están sometidos.

b. Modelos de evaluación institucional

Los indicadores de evaluación responden a concepciones ideológicas que pretenden dar respuesta a esta nueva preocupación. Se han ido desarrollando una gran diversidad de modelos, metodologías, procedimientos, instrumentos y, en definitiva, recursos técnicos

que permiten realizar procesos de evaluación más o menos comprensivos para el conocimiento, control y mejora racional de los mismos.

Los hay desde los que adoptan una perspectiva totalmente externa y utilizan métodos puramente cuantitativos hasta los que prefieren la perspectiva externa y métodos e cualitativos, pasando por diversos modelos intermedios que se sitúan en una perspectiva interna-externa y optan por la combinación de métodos.

Los modelos más desarrollados en los centros educativos son:

1. **EFQM:** Fundación Europea para el Desarrollo de la Calidad.

Este modelo fue fundado, en 1988, por 14 empresas y fue adaptado para los centros españoles por la Confederación Española de Centros de Enseñanza (CECE). Su aplicación se ha extendido por todo el territorio nacional, tanto en centros privados como en públicos pudiéndose hablar de multitud de colegios que lo aplican con resultados favorables, tanto en España como en Iberoamérica, donde ya existe el Modelo de **FUNDIBEQ**, que aplica una adaptación del modelo EFQM.

Asociado a este trabajo, se contempla la posibilidad de que la institución pueda obtener galardones, reconocimientos o premios como el que establece el propio Ministerio de Educación español en el caso de EFQM, o los que otorga la OEI en las Cumbres de Estado y de Gobierno de Jefes de Estado en el caso de FUNDIBEQ, una vez que se hayan satisfecho determinados requisitos.

2. **IDEA:** Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo creado en 1998.

Los creadores de este proyecto defienden la consideración, a efectos de resultados, de variables como el nivel sociocultural y el punto de partida de los alumnos junto con los procesos de funcionamiento de los centros. Intentan comprender qué parte de los resultados en los alumnos se deben a la actuación del centro y qué otra parte se explica por otros factores. A partir de estas valoraciones establece comparaciones con instituciones de características similares.

3. **ANECA:** Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.

El Programa de Evaluación Institucional evalúa la enseñanza universitaria conducente a la obtención de títulos de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional español. Los criterios e indicadores que se utilizan en este proceso son los mismos que los aplicados para la acreditación de titulaciones.

Este programa de evaluación institucional de las universidades que conjuga la autoevaluación con la evaluación externa, a cargo de expertos formados por la propia Agencia, persigue promover procesos de evaluación que incrementen la calidad de las enseñanzas universitarias en todo el territorio nacional, facilitar la preparación de los futuros procesos de acreditación y proporcionar información a las Administraciones Públicas y al conjunto de la sociedad sobre la calidad de los títulos universitarios y sus planes de mejora.

4. **Normas ISO** (*International Organization for Standardization*), aplicadas a centros de formación. Este modelo está basado fundamentalmente, en procesos de gestión. El objetivo de la acreditación que se otorga a los centros va dirigido a la comprobación de los requisitos físicos y de los procedimientos de funcionamiento. Su planteamiento excluye otros ámbitos de la evaluación.
5. **Modelo Edugés** para centros educativos católicos, creado por la patronal Educación y Gestión, desde el año 2000-01. Este modelo está pensado para que la implantación se realice en dos años y a través de grupos de centros, mediante servicios de consultoría externa múltiple.

La realidad nos muestra que los procesos de evaluación de centros se han generalizado en España. Están fuera de toda duda las razones que justifican este interés y tanto la literatura como la legislación referente a este ámbito van aumentando. También existen una gran diversidad de modelos, metodologías y procedimientos que permiten realizar procesos de evaluación adaptados a las necesidades concretas de cada institución.

A pesar de toda esta diversidad de modelos, es obvio que no resulta fácil ni está exento de problemas aplicar sistemas de evaluación institucional, como puede comprobarse en las experiencias concretas que se han llevado a cabo, pero es evidente que los estudios

evaluativos van paulatinamente resolviendo problemas técnicos con la investigación y desarrollo de nuevas alternativas, a partir de las limitaciones y deficiencias encontradas.

Existe la necesidad de que los procesos de evaluación se universalicen; por tanto, es preciso generar y extender una cultura evaluativa entre los miembros de la comunidad educativa que resalte, por encima de todo, el carácter formativo de la misma y contribuya a reducir la resistencia generalizada a estos procesos.

La mejora de las instituciones educativas justifica la necesidad de escoger alguno de los modelos de evaluación y debe constituir, asimismo, su objetivo fundamental, con independencia de que se haga hincapié en el análisis de los resultados o de los procesos internos.

Naturalmente, el énfasis en la mejora y en el cambio condiciona obligatoriamente los procedimientos y las variables de la evaluación, pero cualquier modelo puede incidir, al nivel correspondiente, en la mejora del centro educativo.

Esta orientación de la evaluación de centros, sin duda preponderante en el momento actual, hace que en los planteamientos de las evaluaciones se pierda cierto interés por las relaciones causa-efecto entre variables de entrada y procesuales con los resultados, y se aumente el interés por el contexto concreto que se evalúa, con sus fenómenos y sus procesos interactivos.

Es necesario diagnosticar los problemas de la institución y ver qué fuerzas y recursos tiene para resolverlos. En esta perspectiva, aumenta la relevancia de los procesos evaluativos, de los de participación y de reflexión de los agentes del centro y del uso responsable y colegiado de la autonomía de la institución.

En coherencia con este planteamiento, la autoevaluación institucional ha venido articulándose cada vez más como el elemento central de la evaluación orientada hacia la mejora. Se trata de un proceso evaluativo que se inicia en el propio centro, que se realiza por los profesionales que actúan en él, con el objetivo de comprender y mejorar la práctica docente. Sin embargo, pueden intervenir también agentes externos para facilitar el proceso de reflexión y modular las interpretaciones desde el interior. Lo que

sí parece evidente es que para que pueda llevarse a cabo con éxito, necesita un caldo de cultivo proporcionado por la autonomía institucional y la participación responsable, a ser posible entusiasta, de los miembros de la organización.

En este contexto, el liderazgo del director o facilitador de la evaluación resulta fundamental para ayudar al grupo a que tome conciencia de la importancia de su trabajo y a que lo realice de manera adecuada. Gracias a ello, se evidencia la capacidad de la propia organización para autotransformarse.

En nuestro país, seguramente, no existe entre el profesorado de los centros un clima afectivo favorecedor de la autoevaluación, aunque sí se cuenta con un buen nivel de autonomía institucional.

En este sentido, deberían promoverse estos procesos, en los que la comunidad educativa tenga una clara implicación, de manera que las decisiones puedan ser comúnmente adoptadas y puedan tener un efecto positivo para la mejora y el cambio en el propio centro y, a largo plazo, en la eficacia del sistema educativo. Es evidente que en este caso las Administraciones deben jugar un papel primordial.

Los primeros pasos están dados: la legislación contempla y reitera la importancia de estos procesos de carácter obligado, pero se precisa avanzar hacia adelante.

2. LA EVALUACIÓN EN PARAGUAY

a. Experiencias del Ministerio de Educación y Cultura

La evaluación institucional en Paraguay tiene su origen en 1995 con la creación del Sistema de Evaluación del Proceso Educativo (SNEPE). El Ministerio de Educación y Cultura crea este organismo como una estrategia para apreciar de forma sistemática y sobre la base de métodos científicos, la eficiencia y los efectos reales del Sistema Educativo paraguayo.

Los esfuerzos conjuntos de los Programas de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Escolar Básica y Secundaria constituyen pilares de apoyo que favorecen la implantación gradual y sistemática del SNEPE en los dos niveles educativos atendidos por el MEC. Estos Programas son: MEC-BID (Ley de la Nación N° 304 del 10 de enero de 1994) y MECES- MEC-BIRF (PA-3941 Ley de la Nación N° 804 del 11 de enero de 1996). En ambos, el SNEPE tiene como meta producir información para el desarrollo gerencial y el fortalecimiento institucional del MEC (MEC, 1995).

Este Sistema de evaluación tiene como propósito producir y difundir informaciones con fines de diagnóstico, válidos y confiables sobre los logros académicos y las variables de contexto para la toma de decisiones de las políticas educativas en el ámbito de las instituciones y del aula (www.escuelaviva-mec.edu.py). En concreto, para los Institutos de Formación Docente tiene los siguientes objetivos:

1. Difundir información válida y confiable sobre el desempeño del sistema, en particular sobre los aprendizajes de los estudiantes.
2. Promover el análisis y reflexión colectiva sobre los resultados entre los miembros de la comunidad educativa.
3. Incorporar paulatinamente la cultura de evaluación en el contexto institucional y de aula, también en la comunidad educativa y en la sociedad en general.

En 1996, el SNEPE realizó el Primer Operativo Nacional de carácter muestral que consistió en evaluar el nivel de Primaria en 3° y 6° grado. En esta evaluación se trabajó sobre las siguientes asignaturas: Lengua Española, Matemáticas y Actitudes (Educación Ambiental, Familiar y Democrática). Esta primera evaluación afectó a los colegios públicos y privados de la capital e interior sobre una muestra representativa. Estos resultados y los obtenidos en otras pruebas complementarias, se publican periódicamente por el MEC.

En 1998, se aprobó la Ley General de Educación de Paraguay n° 1264/98. Esta Ley hace referencia al Sistema Nacional de Evaluación. Sin embargo, actualmente no existe ningún tipo de pruebas establecidas como obligatorias, sólo se realizan las pruebas muestrales del SNEPE con carácter experimental.

Entre 1994 y 2000 se implementó la Reforma Educativa en el nivel Primario. Financiado por el BID, el MEC pone en marcha el Programa de Fortalecimiento de la Reforma, llamado Escuelas Vivas Hekokátuva, y realiza por primera vez la medición a los alumnos de los Institutos de Formación Docente Inicial con el objetivo de generar datos sobre los logros académicos obtenidos por los alumnos de Asunción y de los diecisiete departamentos geográficos que tiene el país.

En 2001 se realizó la segunda medición, que fue la primera después de aplicar la Reforma Educativa. Esta medición, también muestral, se realizó en 3° y 6° grados y comprende las áreas de Matemáticas, Lengua Española, Ciencias Naturales y Estudios Sociales.

En 2001 también se estableció la Evaluación de Rendimiento en los Institutos de Formación Docente. Esta evaluación se aplicó a los alumnos de tercer grado en las áreas de Lengua Española, Guaraní, Matemáticas, Ciencias Naturales y Desarrollo Personal.

En la actualidad, el Sistema de Evaluación, dentro del ámbito del MEC, todavía está en etapa experimental. Se están formando los equipos técnicos del SNEPE. La colectividad docente se debate entre el interés por conocer qué significa la evaluación educativa y el temor a que este tipo de evaluación les pueda perjudicar.

Todo este interés del Ministerio de Educación y Cultura hace referencia a su necesidad de comprobar la calidad de su sistema educativo y utiliza como medio una evaluación externa que utiliza técnicas e instrumentos cuantitativos.

b. Experiencias de evaluación institucional

EXPERIENCIAS EN INSTITUTOS DE FORMACIÓN DOCENTE

Como elemento innovador del Programa de Profesionalización de Maestros no titulados, cofinanciado por el Ministerio de Educación y Cultura y la Agencia Española de Cooperación Internacional, y producto de esta tesis doctoral, se presentó la posibilidad de implantar un sistema de **autoevaluación** en los dieciséis IFD que participaban en el Programa.

Se propuso evaluar los siguientes ámbitos:

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

Varios Institutos de Formación Docente comenzaron el proceso evaluativo aplicando diferentes instrumentos, constituyendo equipos de trabajo y estableciendo planes de mejora. Una síntesis sobre los métodos, áreas, instrumentos y participantes se presenta en la siguiente tabla:

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

SEDE	PARTICIPANTES	MÉTODO	ÁREA	INSTRUMENTO
Caaguazú	85 alumnos. Tutores. Coordinadora. Evaluadora.	Cuantitativo. Cualitativo.	Éxito escolar.	Estadísticas. Cuestionario. Evaluación fotográfica.
Yatyty	80-85 % alumnos a través de delegados. Tutora-evaluadora.	Cuantitativo.	Éxito escolar.	Cuestionario.
Yuty	Coordinadora. Alumnos.	Cuantitativo.	Calidad de la enseñanza. La sede como lugar de aprendizaje.	Cuestionario.
Encarnación	Coordinadora. Tutores. Alumnos.	Cuantitativo.	Éxito escolar.	Cuestionario.
Villa Hayes	Coordinadora. Tutores. 80 % de alumnos.	Cuantitativo.	Éxito escolar. Uso del tiempo en el aprendizaje.	Encuestas. Cuestionario.
Coronel Oviedo	Coordinadora. Tutores. 67 % de alumnos.	Cualitativo.	Sede como lugar social.	Evaluación fotográfica
Caazapá	Coordinadora. Tutores. 100 % de alumnos.	Cuantitativo.	La sede como lugar social. Desarrollo personal y social.	Cuestionarios.

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

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

El Programa de Profesionalización Docente a Distancia se coordina desde una Sede Central desde la que se propuso un sistema de **evaluación externa** a todos los IFD, con indicadores como:

- Satisfacción de alumnos, tutores y coordinadores respecto al Programa.
- Evaluación de tutores, coordinadores, codirectoras del Programa y personal de la Sede Central.

Por último, el Grupo Santillana ha participado en dos consultorías relacionadas con sistemas de evaluación institucional:

- a. Una capacitación financiada por el BID para los técnicos del SNEPE sobre el Modelo TRI, en 2003.
- b. Una consultoría en 2003-2004, sobre la Evaluación de Diagnóstico para la Asociación de Institutos de Formación Docente Privados de Paraguay (IFODOPAP) en la que participaron 40 IFD.

EXPERIENCIAS EN COLEGIOS Y UNIVERSIDADES

Hasta la fecha, como experiencias concretas en colegios y universidades, se encuentra la aplicación de un modelo de evaluación en algún colegio de alto poder adquisitivo y una universidad privada que han contratado a evaluadores externos para apoyarlos en la certificación de la Norma ISO 9001.

Parece que la demanda real en el ámbito privado para este tipo de certificación es todavía muy incipiente debido a la falta de información y a la no obligatoriedad por parte del MEC, a lo que hay que sumar la falta de medios económicos para realizarlo de forma independiente.

Puede decirse, además, que el interés prioritario que se ha demostrado por parte de la Administración Pública es la evaluación del rendimiento como indicador fundamental de la calidad del Sistema Educativo, tanto en los alumnos escolares como en los que cursan formación docente.

Estos factores convierten a la evaluación institucional en uno de los elementos del sistema al que le queda mucho camino por recorrer; sin embargo, poco a poco, va llamando la atención de los colegios y universidades de más alto nivel y en los IFD privados, lo cual abre un camino a la esperanza.

III. MODELO TEÓRICO: PROYECTO PILOTO SÓCRATES

1. ANTECEDENTES

La Unión Europea, a través de su bibliografía de la OCDE (1995- 96) y la UNESCO (1996), hace referencia a la necesidad de promover Proyectos Piloto para “fomentar la participación de personas y reforzar una cultura de autoevaluación” (OCDE, 1995:135).

Todo este interés provocó, en 1996, una iniciativa común en que expertos de varios países, como MEURET, D., MACBEATH, J. Y SCHRATZ, M., crearon y coordinaron una propuesta de evaluación de la calidad en la enseñanza escolar en los Estados Miembros.

La acción III 3.1. del Programa Sócrates financia, desde su creación en 1995, iniciativas que promueven el intercambio de información y experiencias educativas. Dado que la evaluación de la calidad en la educación se ha considerado como una prioridad en esta acción, el 6 de mayo de 1996 se aprobó el Proyecto “La evaluación de la calidad en la enseñanza escolar”, que comenzó en 1997 con la participación de 101 centros educativos de Educación Secundaria.

En el momento en que la Comisión Europea manifestó su intención de aprobar el proyecto, el Consejo de Ministros expresó la necesidad de trabajar la evaluación desde un marco común.

Coordinado técnicamente por JACOBSEN, L. B., de la Dirección General XXII del Programa Sócrates, el Proyecto Piloto tuvo una duración de dos años, aproximadamente.

Desde 1995 a 1997 se preparó el proyecto con varias visitas preparatorias:

- En junio de 1995, bajo la presidencia francesa, el foco de discusión principal fue el éxito escolar en los alumnos.
- El 30 de noviembre y el 1 de diciembre de ese mismo año, bajo la presidencia española, la autoevaluación y la evaluación externa fueron los temas para debatir.

- el 25 de noviembre de 1996 se produjo en Bruselas el primer encuentro del *Advisory Group*, grupo de carácter político cuyas funciones fueron: especificar los contenidos y formas de implementación del proyecto, definir el trabajo del *Steering Group* (grupo de carácter técnico), evaluar el progreso del trabajo, evaluar el resultado y difundirlos.
- Posteriormente, se creó el *Steering Group*, representado por expertos en calidad y evaluación que cubrieron la parte técnica y elaboraron el proyecto.

A partir de 1997 se envió el proyecto a los distintos países y se puso en marcha para implementar el modelo de evaluación a lo largo del año escolar 1997-98, en los centros respectivos.

2. FILOSOFÍA SUBYACENTE

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

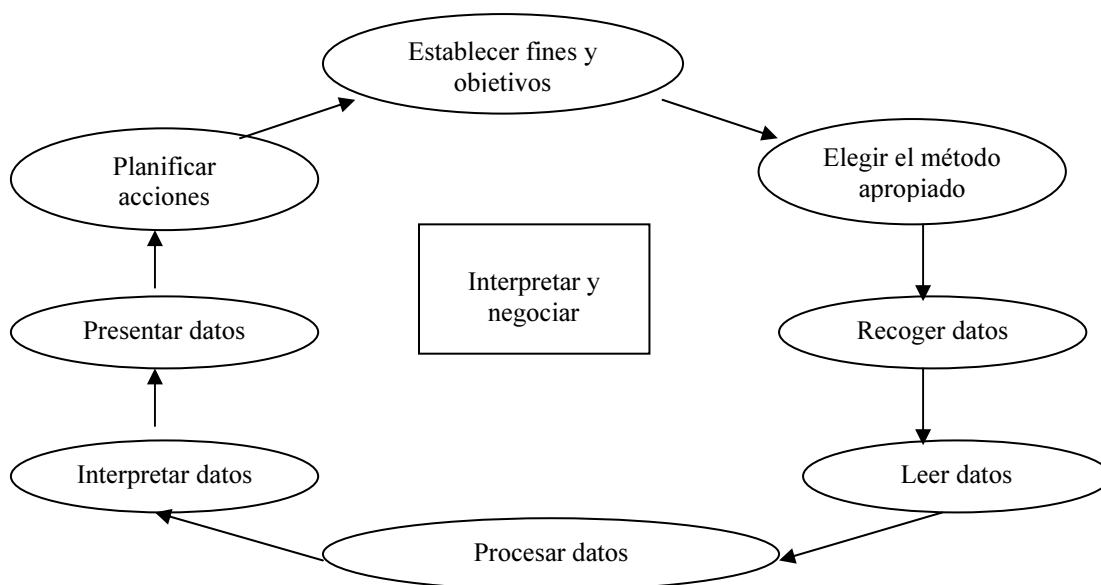
- La evaluación debe estar integrada en la vida diaria de los centros y no ser circunstancial.
- Se debe tender a crear una cultura de evaluación.
- Este modelo busca la diversidad cultural.
- Se valoran las distintas formas de organización de las instituciones.
- La metodología es fundamentalmente participativa, implicando a toda la comunidad educativa.
- Existe una dimensión europea puesto que hay puntos comunes en todos los países.
- Se trata de complementar la evaluación externa y la autoevaluación interna.
- Analiza los objetivos de las personas que participan.
- Comprende el contexto.
- Desarrolla una metodología útil, fácil y rápida.
- Sigue temas localizados.
- La evaluación no es un fin en sí misma, sino que es un medio para mejorar la calidad.
- La eficacia de las instituciones no se mide, se construye.

Este modelo define la **calidad** como "el nivel alcanzado por un determinado centro escolar. Se puede referir a los logros de los alumnos, algunos de los cuales son mensurables. Se puede referir a la cultura de la organización -su armonía, rigor o las expectativas que satisface-. Algunas de estas características también pueden ser mensurables. Se puede referir a los valores que cultiva en la vida cotidiana. Si bien los valores y usos son mucho menos mensurables, no por ello son menos importantes y pueden servir de apoyos esenciales para una escuela de calidad" (MACBEATH, J., MEURET, D., SCHRATZ, M., 1997).

La **evaluación interna** se define como "el proceso en el que el centro escolar plantea preguntas sobre su propia calidad, o sobre aspectos de su labor, busca pruebas y llega a una conclusión. El resultado puede ser un informe oral o escrito o, por ejemplo, un conjunto de medidas o de indicadores" (MEURET, D., MACBEATH, J., SCHRATZ, M., 1997).

Por último, la **evaluación externa** es la que "sobre la calidad de un centro escolar o sobre aspectos de la misma, realiza un organismo exterior -un inspector, asesor u otra autoridad-. El resultado puede ser un informe dirigido al propio centro, a las autoridades locales o al Gobierno" (MEURET, D., MACBEATH, J., SCHRATZ, M., 1997).

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



MEURET, D., MACBEATH, J. Y SCHRATZ, M., 1997:3.

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

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

Como consecuencia de todo ello, el objetivo principal que se plantea consiste en ofrecer un marco común a los centros de muy distintas características, con el fin de evaluar la calidad de la enseñanza escolar y para lo que responderá a tres cuestiones: qué nivel de calidad tienen las escuelas, cómo podemos determinarlo y qué se puede hacer con las respuestas que se obtengan.

3. PAÍSES IMPLICADOS

El proyecto envolvió a 101 escuelas de dieciocho países pertenecientes a la Unión Europea. Éstos fueron los siguientes:

Bélgica, Liechtenstein, Dinamarca, Alemania, Austria, Grecia, España, Francia, Irlanda, Italia, Luxemburgo, Holanda, Portugal, Finlandia, Suecia, Suiza, Reino Unido y Noruega.

A las 101 escuelas participantes se les pidieron los siguientes requisitos:

- Ser centros educativos de Secundaria.
- Tener experiencia en evaluación, con algo que ofrecer a otros centros.
- Trabajar la autoevaluación de la institución, deseosos de mejorar su práctica y de aprender de otros.
- No poseer experiencia en autoevaluación, pero poseer actitudes positivas hacia el tema.

4. METODOLOGÍA

Una de las características más importantes de este modelo consiste en su carácter participativo, es decir, necesariamente la metodología implicará potenciar la reflexión y el diálogo.

Este modelo, además, tiene en cuenta dos tipos de situaciones: por una parte, las instituciones que no poseen experiencia en evaluación institucional sistematizada; por otra, aquellos centros que han tenido diferentes experiencias en evaluación institucional y desean llevar a cabo planes de mejora.

En las dos situaciones se dan aspectos comunes, como la creación de un grupo coordinador o director y la posibilidad de contar con un amigo crítico, figura nada extendida en España pero que en el resto de Europa se va generalizando a otros proyectos o iniciativas de evaluación.

Según este modelo, para crear una cultura de autoevaluación es necesario:

- Incluir a todos.
- Tener en cuenta que no hay mejores o peores puntos de vista, todos son buenos.
- La recogida de información forma parte del proceso de interpretación.

- Los datos deben ser discutidos en cada fase para comprometer a los individuos.
- Informar a todos los sujetos para que el proceso sea transparente.

El Proyecto "La evaluación de la calidad en la enseñanza escolar" cuenta con una estructura determinada debido a su carácter de Proyecto Piloto. Los materiales y fases del mismo son un reflejo del modelo en el que se enmarca y al que haré referencia durante mi estudio investigador.

El hecho de reflejar en este capítulo un esquema de lo que fue el Proyecto Piloto se debe a la necesidad de contextualizar las ideas, la metodología y el proceso evaluativo que se ha seguido en las instituciones paraguayas. Pese a tratarse de un país distinto y un tipo de institución diferente, este modelo permite generalizar algunas propuestas metodológicas a centros educativos que no tienen por qué ser colegios o institutos de Secundaria.

Los pasos que se siguen en el proceso metodológico son:

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">– Establecer los fines y los objetivos de la evaluación en el centro.– Elegir el método apropiado.– Recoger datos.– Leer los datos.– Procesar los datos.– Interpretar los datos.– Presentar los datos.– Planificar las acciones en función de los resultados. |
|--|

La metodología que se aplicó en el Proyecto Piloto fue la siguiente:

- Los centros interesados en participar completaron el perfil de candidatura.
- Se eligió un grupo director y un amigo crítico.
- Se elaboró un primer cuestionario.
- Se discutió el perfil de autoevaluación para seleccionar las áreas para trabajar en función de la guía de autoevaluación.
- Se pusieron en marcha los procesos.
- Y, por último, se completó un segundo cuestionario.

Para los centros con experiencia en autoevaluación se propuso la aplicación de un plan de acción y su evaluación.

a. Perfil de candidatura

Es un instrumento que proporciona información básica sobre las escuelas participantes y que permite valorar el balance total de éstas en cada país.

Esta información que los centros deben cumplimentar cubre:

- Nombre del centro.
- Emplazamiento.
- Tamaño.
- Estructura por edades.
- Perfil socioeconómico.
- Perfil étnico.
- Experiencias previas en evaluación interna y externa.

b. Elección de un grupo director en cada centro

Cada institución debe elegir un grupo coordinador/director para el proceso, que puede estar formado por el/la directora/a del centro, los representantes de los padres, los representantes del alumnado y otros, elegidos por el centro.

c. Cuestionario inicial

Este cuestionario tiene el objetivo de proporcionar una imagen base de los centros participantes al comienzo del proceso. Las preguntas se orientan en torno a “la experiencia institucional en materia de evaluación interna y externa de calidad –de la organización en su conjunto, de los departamentos, de la enseñanza y el aprendizaje, de cada una de las materias individuales o de los profesores-” (MEURET, D., MACBEATH, J., SCHRATZ, M., 1997: 1).

Los indicadores de este cuestionario son:

1. Declaración de objetivos del centro.
2. Evaluación de objetivos.
3. Objeto de la evaluación.
4. Indicadores de éxito.
5. Origen de los indicadores / criterios de éxito.
6. Evaluación externa.
7. Evaluación interna y externa.
8. Objetivos principales.
9. Destinatarios de los resultados de la evaluación.
10. Evaluación interna: proceso.
11. Resultados y evolución.
12. Evaluación externa: proceso.
13. Actitudes respecto a la evaluación interna (autoevaluación).
14. Actitudes respecto a la evaluación externa.
15. Aspectos de la calidad de la escuela más importantes.
16. Evaluación de doce áreas.

d. Amigo crítico

En este modelo se contempla la figura del amigo crítico (*critical friend*) como persona de confianza que apoya el proceso en los centros. Esta figura puede formar parte del centro escolar, provenir de una autoridad en educación, proceder de una institución privada, etc., y además de ser un amigo para el centro, es la de ser crítico y cuestionar las acciones del centro.

El amigo crítico se caracteriza como una persona de confianza que hace cuestiones provocativas, ofrece datos para ser examinados desde otro punto de vista y ofrece el trabajo de una persona crítica como un amigo. Un amigo crítico da a la vez el conocimiento permanente del contexto del trabajo presentado y de los resultados para la persona o el grupo para el que trabaja. El amigo crítico es un defensor del éxito del trabajo.

El amigo crítico:

- Facilitará y apoyará.
- Tendrá relaciones positivas con la escuela y su comunidad.
- Negociará conocimientos compartidos con los docentes.
- Influirá en el proceso.
- Fomentará la colegialidad, incluyendo el compartir ideas con los docentes.
- Apoyará a los directores y jefes de estudio en los movimientos para desarrollar y acrecentar decisiones participativas.
- Estará preparado para ayudar con estrategias de cambio.
- Aconsejará en las iniciativas escolares que pudieran desarrollar resultados cognitivos o actitudinales.

El amigo crítico no:

- Asumirá el rol de un director o un experto.
- Será evaluador.
- Enseñará a los alumnos.
- Intentará enseñar a los docentes de forma directiva.
- Ofrecerá soluciones apresuradas para solucionar los problemas escolares.
- Influirá en los contenidos.
- Romperá la confianza individual o el anonimato del centro.

Durante el Proyecto Sócrates las funciones del amigo crítico en España fueron:

1. Contactar con todos los centros y describir el proyecto.
2. Servir de enlace entre el INCE y los participantes.
3. Asesorar a las personas que lo necesitaron respecto a:
 - Cuestiones técnicas del proyecto (reuniones, metodología del proceso, etc.).
 - Cuestiones teóricas sobre evaluación a través de reuniones con algunos participantes.
4. Motivar e informar a profesores y grupos de alumnos que así lo solicitaron.
5. Participar en reuniones con todos los coordinadores de los centros en el INCE.

La figura del amigo crítico empieza a extenderse en los proyectos de evaluación del Reino Unido como es el caso del Proyecto para el desarrollo de la eficacia escolar (ISEP), en el que participaron ochenta instituciones educativas.

e. Perfil de la autoevaluación

El documento sobre el perfil de la autoevaluación que se presenta a continuación es un instrumento en el que se recoge la opinión del centro sobre su funcionamiento, en doce aspectos clave de calidad. Para completar este perfil, se propone una metodología totalmente participativa en el que la comunidad educativa esté representada a través de doce padres, doce alumnos y doce profesores, formando grupos heterogéneos u homogéneos para seguir los siguientes pasos:

1. Cada participante examina el perfil por sí mismo, formándose una opinión.
2. Se reúnen en grupos para discutir lo que ha escrito cada uno, argumentar cada postura y llegar a una conclusión conjunta.
3. Se elige a uno de los miembros para representar al grupo en la siguiente discusión.
4. Se unen los representantes para examinar, de nuevo, el perfil y se sigue el mismo proceso hasta llegar a un consenso en la puntuación final.

La calificación se basa en una escala de cuatro puntos, de positivo a negativo, y una escala sobre la percepción del cambio que va, de “mejorando” a “empeorando”.

Con este proceso, la institución reflexiona sobre sus puntos fuertes y los débiles en las distintas áreas y constituye una gran oportunidad para establecer marcos de reflexión y diálogo entre los distintos miembros de la comunidad educativa.

PERFIL DE AUTOEVALUACIÓN

Código del centro escolar

--	--

Fecha

--

Por favor evalúe la postura del centro respecto a cada una de estas áreas según la siguiente escala:

Área	Calificación	Evolución reciente +						
I. Resultados								
1	Éxito escolar.	++	+	-	--	↑	→	↓
2	Desarrollo personal y social.	++	+	-	--	↑	→	↓
3	Destino final de los alumnos.	++	+	-	--	↑	→	↓
II. Procesos a nivel de aula								
4	Utilización del tiempo para el aprendizaje.	++	+	-	--	↑	→	↓
5	Calidad del aprendizaje y de la enseñanza.	++	+	-	--	↑	→	↓
6	Apoyo en caso de dificultades de aprendizaje.	++	+	-	--	↑	→	↓
III. Procesos a nivel de centro								
7	El centro escolar como lugar de aprendizaje.	++	+	-	--	↑	→	↓
8	El centro escolar como lugar social.	++	+	-	--	↑	→	↓
9	El centro escolar como entorno profesional.	++	+	-	--	↑	→	↓
IV. Entorno								
10	El centro escolar y el hogar.	++	+	-	--	↑	→	↓
11	El centro escolar y la comunidad.	++	+	-	--	↑	→	↓
12	El centro escolar y el trabajo.	++	+	-	--	↑	→	↓
V. Otras áreas								
13		++	+	-	--	↑	→	↓
14		++	+	-	--	↑	→	↓

MEURET, D., MACBEATH, J. Y SCHRATZ, M (1997): "Guía práctica de autoevaluación" en *Evaluación de la calidad en la enseñanza escolar*, 6.

Posteriormente, al centro se le ofrece una *Guía práctica de la autoevaluación*, donde aparecen las áreas para evaluar con sus significados y propuesta de instrumentos cualitativos y cuantitativos que cada institución debe adaptar a su realidad.

f. Elección de áreas y plan de acción

En esta fase se pone en práctica el proceso de autoevaluación. Para ello, es necesario elegir una o varias áreas en función del interés del centro.

Es el equipo director el que coordina todo el proceso con el apoyo de la dirección del centro y del amigo crítico.

g. Cuestionario final

"El objeto del segundo cuestionario es analizar cómo acogió el centro escolar el proyecto... El interés principal se centra en los obstáculos que dificultan la autoevaluación y los factores que la propician" (MEURET, D., MACBEATH, J., SCHRATZ, M., JAKOBSEN, L., 1997:1).

Algunos de los interrogantes que aparecen en el cuestionario son:

1. Autoevaluación del papel del grupo de dirección del proyecto.
2. Evaluación del papel del amigo crítico (asesor de orientación).
3. Evaluación de la importancia de la dimensión europea.
4. Evaluación de la participación de los distintos grupos interesados.
5. El papel del perfil de autoevaluación.
6. Áreas de interés.
7. Ejemplos de evaluación en la institución.
8. Evaluación del impacto del proyecto en el centro.
9. Evaluación del proceso global de evaluación.

h. Aplicación y evaluación del plan de mejora

Para los centros que ya poseían experiencia en evaluación se propuso una situación diferente encaminada a elaborar algún plan de mejora en función de los resultados de la autoevaluación.

En el congreso de Viena, celebrado en 1998, se propuso la siguiente metodología para aplicar un plan de mejora:

- Describir los problemas institucionales.
- Definir los involucrados.
- Organizar las debilidades del centro.
- Valorar los puntos comunes respecto a los problemas de la institución.
- Establecer objetivos.
- Explicar las razones de los problemas.
- Seleccionar las causas.
- Buscar soluciones.
- Organizar el plan de recursos humanos.
- Establecer los criterios del plan de evaluación.
- Recoger datos sobre el plan acción.
- Evaluar las soluciones que se han propuesto.
- Desarrollar y organizar el plan para mejorar los problemas.
- Aplicar un cuestionario final para los centros que aplican planes de mejora.

Este cuestionario final tiene el objetivo de ofrecer una visión general de los centros participantes e incluye (MEURET, D., MACBEATH, J., SCHRATZ, M., JAKOBSEN, L., 1997:10):

1. La experiencia del centro con el perfil inicial.
2. Descripción de las pruebas y argumentos utilizados para completar la auditoría inicial.
3. Discusión de las conclusiones extraídas del ejercicio.
4. Evaluación por parte de los participantes en cuanto a la utilidad, rigor, coste y beneficios.
5. Evaluación de la medida en la que se cumplieron los objetivos y las expectativas.

5. INDICADORES

Los indicadores que propone este modelo son los que se presentan a continuación:

1. **El éxito escolar** hace referencia a los conocimientos y cualificaciones que adquieren los alumnos, el índice de progreso en relación con el que se puede esperar y el aumento o disminución de las desigualdades entre el progreso de los alumnos peor y mejor dotados.

Este indicador, a su vez, se concreta en los siguientes aspectos: expedientes académicos, previsión del éxito (valor añadido, indicadores de cohorte) y revisión mutua de los exámenes (entre profesores del mismo centro, de otros centros e, incluso, entre países).

2. **Desarrollo personal y social**, que responde a la forma en que el centro amplía las cualidades del alumno, como la autoestima, el civismo, etc., y de qué forma interviene la clase social, el sexo, etc. Esto se concreta en la evaluación de los valores cívicos.
3. **La trayectoria de los alumnos** constituye un indicador que responde hacia dónde se dirigen los alumnos, en qué medida se corresponde con el nivel académico y el desarrollo personal, y en qué medida los ha preparado el centro.

La concreción de este indicador se materializa en el estudio de la trayectoria de los alumnos en determinar los requisitos del centro escolar y el mundo del trabajo, etc.

4. **El uso del tiempo en el aprendizaje**, está relacionado con las horas lectivas que se pierden y por qué razón, cuánto tiempo es productivo, etc., y se mide a través del seguimiento en las aulas, el inventario de deberes y el análisis del tiempo perdido.
5. **Calidad del aprendizaje y de la enseñanza** respecto al grado de eficacia que tienen, los procedimientos que se utilizan para asegurar unas buenas condiciones en el aprendizaje y la enseñanza y la ayuda a los profesores con dificultades.

Este indicador se mide por medio de la opinión de los alumnos y los profesores sobre aspectos importantes para su aprendizaje o enseñanza, las visitas mutuas de otros profesores que actúen como colegas para observar estos aspectos, historias sobre el aprendizaje, etc.

6. **Apoyo en caso de dificultades de aprendizaje**, que tiene relación con la forma en que se detectan las dificultades, las políticas del centro y de aula así como el grado de eficacia sobre éstas.

La concreción del indicador viene dado por la opinión sobre el apoyo al aprendizaje, el registro de necesidades, el diario de casa y escuela, etc.

7. **El centro escolar como lugar de aprendizaje** se refiere a la forma en que los alumnos están agrupados y si de esta forma aumentan las oportunidades de aprendizaje, el compromiso de los profesores para asegurar el progreso de los alumnos, el análisis del plan de estudios...

Todo ello se mide a través del campo de fuerzas (estudio de los pros y contras que convierten o no al centro en lugar de aprendizaje) y el estudio sobre el clima de aprendizaje.

8. **El centro escolar como lugar social** da respuesta a las normas del centro (recompensas y sanciones), el clima entre los alumnos y los miembros del personal, calidad de las relaciones entre alumnos y profesores, participación de éstos, etc.

El mecanismo para concretar este indicador viene dado por cuestionarios, evaluación fotográfica y diarios personales.

9. **El centro escolar como lugar profesional** está referido a cómo responde la institución a los siguientes cambios: entorno, desarrollo del personal, procedimientos en la toma de decisiones, etc. Esto se mide a través de la evaluación sobre el desarrollo profesional y las tareas de gestión.

10. **El centro escolar y el hogar**, indicador relacionado con el grado de satisfacción de los padres respecto a la comunicación que reciben sobre el aprendizaje de sus hijos, a cómo enfocan los padres el aprendizaje de sus hijos y qué hace el centro para mejorarlo. Para ello se estudia la relación escuela-hogar, se evalúan las reuniones de Consejo Escolar, etc.

11. **El centro escolar y la comunidad**, aspecto vinculado con la relación existente entre la institución educativa y la comunidad más cercana y qué se ofrecen mutuamente, para lo cual se analiza el entorno, los medios de comunicación,...

12. **El centro escolar y el mundo del trabajo** en cuanto a la evaluación de si realmente en el centro se prepara a los alumnos para incorporarse al trabajo y en lo referente a las formas de relación con las empresas para conocer qué tipo de trabajo precisan, para potenciar desde la institución educativa la formación de los alumnos encaminada a esos trabajos. Para ello se analizan estos requisitos laborales y se organizan grupos especializados.

A continuación, se presenta una tabla con los indicadores y los instrumentos que se pueden utilizar para evaluarlos.

ÁREA	CUESTIONES PARA RESPONDER: INDICADORES	INSTRUMENTOS
1. Éxito escolar.	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué conocimientos y cualificaciones adquieren los alumnos en las diversas etapas de su estancia en el centro? - Respecto a este progreso, ¿es el índice de progreso de los alumnos superior, inferior o similar a lo que podría esperarse? - Durante el tiempo que los alumnos pasan en el centro, ¿aumentan o disminuyen las desigualdades entre el progreso de los alumnos mejor y peor dotados? 	<ul style="list-style-type: none"> - Expedientes académicos. - Predicción del éxito. - Revisión mutua. - En el centro. - Entre centros. - Entre países.
2. Desarrollo personal y social.	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué grado de éxito tiene el centro en la ampliación de cualidades del alumno, como la autoestima, el civismo, la consideración hacia los demás, el trabajo en equipo, la iniciativa propia, y la capacidad de enfrentarse al futuro con una actitud positiva y creativa? - ¿En qué medida intervienen en esto la clase social, el sexo, las discapacidades y otros problemas de desigualdad e injusticia? - ¿Con qué criterios se evalúa el desarrollo personal y social y qué hacen los alumnos para evaluarse a sí mismos? 	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluación de los valores cívicos. - Cuestionario. - Juego de roles. - Clasificaciones. - Grupos especializados. - Análisis del material acumulado.
3. Trayectoria de los alumnos.	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Adónde se dirigen los alumnos cuando dejan el centro? - ¿En qué medida son éstas las vías apropiadas para su nivel académico? - ¿En qué medida preparó el centro a los alumnos para estas trayectorias? - ¿Intervienen las disparidades de sexo, clase social y entorno cultural en las trayectorias de los alumnos? 	<ul style="list-style-type: none"> - Estudio de las trayectorias de los alumnos. - Entrevistas a antiguos alumnos. - Determinar los requisitos del centro escolar y el mundo del trabajo.
4. Uso del tiempo en el aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cuántas horas lectivas se pierden por alguna razón? - ¿Cuánto tiempo de clase se dedica al aprendizaje frente al dedicado a administración, disciplina, instalarse al llegar o preparar la partida? - ¿Cuánto tiempo dedican los alumnos a los deberes? ¿Es tiempo productivo? - ¿Cuánto tiempo se pierde a causa de las faltas injustificadas? - ¿Qué grado de dificultad existe entre el tiempo de aprendizaje entre los más y los menos capacitados? 	<ul style="list-style-type: none"> - Seguimiento en las aulas. - Inventario de deberes. - Análisis del tiempo perdido.

ÁREA	CUESTIONES PARA RESPONDER: INDICADORES	INSTRUMENTOS
5. Calidad del aprendizaje y de la enseñanza.	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Entienden claramente los alumnos y los profesores los objetivos didácticos y los criterios para medir su grado de rendimiento? - ¿Qué grado de eficacia tiene el aprendizaje? - ¿Qué grado de eficacia tiene la enseñanza? - ¿Qué procedimientos se utilizan en el centro para supervisar o aumentar la calidad de la enseñanza, asegurar unas buenas condiciones para la enseñanza y ayudar a los profesores que puedan verse en dificultades? 	<ul style="list-style-type: none"> - Opinión de los alumnos. - Visitas mutuas. - Historias sobre el aprendizaje.
6. Apoyo en caso de dificultades de aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Quién recibe apoyo y quién no? - ¿Cómo se detectan las dificultades de aprendizaje? - ¿Qué políticas hay a nivel de centro y de aula y cuál es su grado de eficacia? - ¿Cuál es el grado de eficacia del sistema desde el punto de vista de los padres, los alumnos y los profesores? - ¿En qué medida son las dificultades de aprendizaje resultado de la insuficiencia individual o consecuencia de una enseñanza inadecuada o de una mala organización del centro? 	<ul style="list-style-type: none"> - Cuestionario sobre apoyo al aprendizaje. - Registro de necesidades. - Diario de casa y escuela.
7. El centro escolar como lugar de aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Están los alumnos organizados y agrupados de forma que se maximizan sus oportunidades de aprender? - ¿Existe un compromiso por parte de los profesores para revisar y asegurar el proceso de todos los alumnos? - ¿Están sus sistemas y métodos concebidos para asegurar la calidad y fomentar una enseñanza eficaz? - ¿Se ajusta el plan de estudios a las necesidades de los alumnos? - ¿Consideran los alumnos que sus profesores los ayudan? 	<ul style="list-style-type: none"> - Campo de fuerzas. - Cuestionario sobre el clima de aprendizaje.
8. El centro escolar como lugar social.	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Son las normas claras y aceptadas y se aplican las recompensas y las sanciones con equidad y justicia? - ¿Hay un clima de respeto mutuo entre los alumnos y entre los miembros del personal (o es de coacción o falta de respeto)? - ¿Proporciona el centro oportunidades para que los alumnos ejerciten la toma de decisiones y la responsabilidad ante los demás y el conjunto de la comunidad escolar? - ¿Cuál es la calidad de las relaciones entre los alumnos y el profesorado? - ¿Pueden los alumnos tomar parte activa en la vida social del centro? 	<ul style="list-style-type: none"> - Cuestionario. - Evaluación fotográfica. - Diario personal.

ÁREA	CUESTIONES PARA RESPONDER: INDICADORES	INSTRUMENTOS
9. El centro escolar como lugar profesional.	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo responde el centro a los cambios registrados en su entorno que puedan afectar a sus alumnos o a otras partes de su funcionamiento? - ¿Es el centro capaz de avanzar en la dirección prevista? - ¿Cuál es la calidad de los debates y los procedimientos de toma de decisiones internos? ¿Quiénes participan en estos debates? - ¿Qué tipo de formación “en el trabajo” proporciona a su personal? ¿Cómo se organiza? - ¿Hay otros métodos de apoyo al desarrollo del personal (ayuda a los profesores con dificultades con sus alumnos, ayuda en la evaluación de los efectos del propio trabajo, etc.). 	<ul style="list-style-type: none"> - Encuesta sobre el desarrollo del profesorado. - Tareas de gestión.
10. El centro escolar y el hogar.	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo comunica el centro a los padres la marcha y el progreso de los hijos? - ¿Se proporciona la información que los padres quieren y necesitan? - ¿Qué aprenden los profesores de los padres y qué mecanismos hay para que se produzca este aprendizaje? - ¿Se sienten los padres bien recibidos en el centro? - ¿Se les trata con equidad? - ¿Apoyan los padres el aprendizaje de sus hijos? ¿Cuál es la política del centro para mejorar este apoyo? 	<ul style="list-style-type: none"> - Encuesta sobre la relación escuela-hogar. - Análisis documental: reuniones del consejo escolar.
11. El centro escolar y la comunidad.	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué ofrece el centro a la comunidad? - ¿Qué hace el centro para potenciar las relaciones con la comunidad? - ¿Existen oportunidades y foros para que el centro consulte con la comunidad sobre problemas de interés? - ¿Crean las condiciones de vida en la comunidad (riqueza, empleo, coherencia, confianza en el futuro y expectativas del centro) un entorno de apoyo para el centro? 	<ul style="list-style-type: none"> - Análisis del entorno. - Análisis de los medios de comunicación. - Análisis de la opinión pública.
12. El centro escolar y el mundo del trabajo.	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Contribuye el centro a desarrollar en los jóvenes las aptitudes y capacidades que los empresarios requieren? - ¿Proporcionan los empresarios información, apoyo y recursos a los centros de forma que éstos puedan realizar su labor más eficazmente? - ¿Qué nuevas formas de relación entre el mundo del trabajo y los centros educativos podrían servir para hacer el aprendizaje y la enseñanza más eficaces? 	<ul style="list-style-type: none"> - Descubrir los requisitos laborales. - Grupos especializados.

IV. LA EVALUACIÓN INSTITUCIONAL

La configuración del marco teórico en el que se integra la tesis doctoral tiene en cuenta dos perspectivas: por una parte, la contextualización sobre el modelo evaluativo que he aplicado en el estudio de campo y que se explicó en el capítulo anterior; por otra, la aproximación al concepto “evaluación institucional” que, a su vez, integra términos que la concretan y le dan significado, es decir, la calidad, la cultura o la innovación.

La conceptualización de estos términos es imprescindible para seguir el desarrollo de la presente investigación y para conocer los fundamentos en los que está basada, tanto para definir los procesos como para entender el propio sistema de evaluación.

Además de todo lo anterior, es necesario conocer los modelos evaluativos más importantes, ya que permite comprender el contexto específico en el que está integrada la investigación.

1. CUESTIONES PRELIMINARES

La evaluación se manifiesta en numerosos hechos de la vida cotidiana. Todos hemos sido evaluados alguna vez; pero, si hablamos de instituciones, solemos reflexionar de forma intuitiva sobre el funcionamiento del centro o sobre cómo mejorarlo.

En los últimos años, existen una gran variedad de palabras que están relacionadas con la evaluación institucional y, aunque no se suelen definir, contribuyen a la configuración de las mismas. Es lo que sucede con infinidad de vocablos que se utilizan a diario, pero que no se definen como ocurre con los tan citados "calidad", "cultura", "modelo", etc.

En un intento de acotar esos significados y de precisar cómo influyen en la investigación, se exponen seguidamente los modelos más importantes, así como la aproximación a todos los términos mencionados.

1.1. PARADIGMA, MODELO, MÉTODO

1.1.1. PARADIGMA

A los pedagogos se nos ha tachado de *teóricos*, en algunas ocasiones, por el hecho de no perder de vista el marco contextual en el que se integra una propuesta metodológica. Sin embargo, cualquier metodología que se lleve a cabo en los distintos campos de la educación debe plantear una teoría que la fundamente. En este sentido, es necesario hablar de *paradigma* como “el marco de referencia ideológico o contexto conceptual que utilizamos para interpretar una realidad: de esta conceptualización se derivarán los modelos, métodos, técnicas, procedimientos e instrumentos evaluativos más apropiados” (GENTO, S. y CASTILLO, S., 1995).

El paradigma es un esquema teórico o una vía de percepción y comprensión del mundo que un grupo de científicos ha adoptado.

El esquema para llegar al método sería el siguiente:



Existen varios paradigmas, pero los más importantes son:

EL PARADIGMA CUANTITATIVO

El paradigma cuantitativo está basado en datos objetivos, de fácil sistematización, y los resultados se convierten en el eje de la evaluación.

Las técnicas que se emplean son de tipo estadístico, a través de cuestionarios, técnicas interrogativas, de tipo oral, etc.

La principal ventaja de este paradigma es el rigor científico, la fiabilidad y la validez, así como la representatividad de la muestra que suele tener este tipo de técnicas. Por el contrario, su principal desventaja viene dada por el hecho de que en educación es difícil

aislar los elementos que intervienen en la práctica docente y, a veces, esto representa un inconveniente para tener una visión global de lo que sucede.

EL PARADIGMA CUALITATIVO

El marco ideológico del paradigma cualitativo se caracteriza por acceder de forma más directa y personal a la recogida de datos.

También denominado *paradigma fenomenológico*, emplea técnicas cuya principal ventaja es el contacto personal con los interesados y permite tener acceso a un mayor número de datos. Sin embargo, la subjetividad se presenta como su principal desventaja puesto que las técnicas más utilizadas son: la observación en todos sus ámbitos (participante, no participante), la etnográfica (análisis de la propia realidad sin conocimientos previos), etc.

GENTO, S. y CASTILLO, S. (1995) proponen como garantías de rigor científico sobre este paradigma las siguientes:

1. El *contraste*: se registran las observaciones en cuadernos de campo y se someten a la apreciación de expertos independientes para comprobar si coinciden.
2. La *credibilidad*: empleo de diferentes fuentes de información y uso de las interpretaciones de lo observado, por distintos evaluadores externos.
3. La *validez externa*: Posibilidad de utilizar el programa en otros centros de características similares.
4. La *autenticidad*: preocupación ética, interés por los valores, aplicación de la teoría, participación de los implicados, preocupación por la mejora de los mismos.

EL PARADIGMA MIXTO

El paradigma mixto pretende integrar al cuantitativo y cualitativo, por tanto, tendría las ventajas de los dos, lo que le convierte en un enfoque más completo.

1.1.2. MODELO

Uno de los problemas que nos encontramos con cierta asiduidad es el empleo de la palabra *modelo* para identificar métodos de evaluación que poseen o no un marco teórico.

“El modelo es una representación ideal y abstracta de una realidad, inexistente tal cual en la práctica, basada en elucubraciones o referentes teóricos. Representa, pues, una concepción teórico- hipotética de una realidad, concepción que puede servir como prototipo para interpretar a través de ella situaciones concretas que existen en la práctica” (GENTO, S., 1995: 38).

1.1.3. MÉTODO

Método es el procedimiento que se sigue para hallar la verdad y enseñarla, pero también, es el modo de proceder, el hábito o la costumbre que una persona tiene.

Algunos de los paradigmas, modelos y métodos que se proponen con referencia a los autores y que se explica en las siguientes páginas, aparecen en la siguiente tabla:

Tabla con los modelos evaluativos más importantes

PARADIGMAS	MODELOS	MÉTODOS
Cuantitativo.	Conductista.	TYLER: <i>evaluación por objetivos.</i>
		CRONBACH: <i>evaluación para la mejora.</i>
		STUFFLEBEAM: <i>orientado a la toma de decisiones.</i>
		SCHUMAN: <i>enfoque científico.</i>
		EFQM: <i>calidad total.</i>
Cualitativo.	Humanístico.	OWENS: <i>método de contraposición.</i>
		SCRIVEN: <i>orientado al consumidor.</i>
		SABIRÓN: <i>modelo etnográfico.</i>
		ACTION RESEARCH: <i>investigación-acción.</i>
Mixto.	Holístico.	PATTON: <i>utilización de la evaluación.</i>
		STAKE: <i>centrada en el cliente.</i>
		PLAN EVA: <i>modelo administrativo.</i>
		PROYECTO SÓCRATES: <i>evaluación de la calidad en la enseñanza escolar.</i>

2. ENFOQUES Y MÉTODOS DE EVALUACIÓN INSTITUCIONAL

Los modelos y teorías más significativas partieron de Estados Unidos, cuna de la evaluación sistemática y donde siempre ha existido una larga trayectoria en esta área de la educación, entendida como disciplina. Hoy en día, se desarrollan en Europa (Reino Unido, Francia, España...), modelos representativos que se aplican en los centros y que se realizan sistemáticamente.

Entre todos estos marcos de referencia, enfoques o filosofías que engloban a los distintos modelos y metodologías evaluativas, se presentan los que siguen a continuación:

RALPH TYLER Y LA EVALUACIÓN POR OBJETIVOS (1942)

Se le considera el padre de la evaluación educativa porque desarrolló un modelo evaluativo por primera vez y, también, porque su enfoque metodológico influyó muy directamente en la educación.

Según su *marco conceptual* “la evaluación es el proceso en el que se comprueba si existe una congruencia entre objetivos y resultados”, es decir, hasta qué punto los resultados responden a los distintos objetivos propuestos en el currículo. En este sentido, la evaluación forma parte del desarrollo de la planificación educativa y son necesarios algunos pasos para diseñar la *metodología*:

1. Establecer objetivos y metas.
2. Clasificar los objetivos en taxonomías o grandes bloques.
3. Especificar los objetivos en términos conductuales.
4. Establecer situaciones y condiciones donde se puedan cumplir los objetivos.
5. Explicar el propósito de la estrategia al personal.
6. Elegir las técnicas de medición más adecuadas.
7. Recoger datos.
8. Comparar estos datos con los objetivos conductuales.

CRONBACH Y LA MEJORA A TRAVÉS DE LA EVALUACIÓN (FINALES DE LA DÉCADA DE LOS 40)

Este autor marca un hito en el momento en que publica el artículo *Course improvement through evaluation* y lanza la idea de que el enfoque tyleriano no es suficiente.

Define la evaluación como “el elemento necesario para la mejora de los programas, de manera que es un instrumento que, en última instancia, ayuda a desarrollar las políticas sociales y educativas”.

La evaluación no sólo sirve para identificar las necesidades individuales, sino también para mejorar los cursos y programas, y se convierte en un instrumento para tomar decisiones sobre programas educativos. Según esto, la evaluación debe estar bien planificada y ser flexible para que resulte provechosa.

CRONBACH propone dos enfoques: el científico y el naturalista, que pueden darse en función de la naturaleza del estudio, lo que significa que, más que una elección de enfoque, se trata de variar el estilo en cada situación o pregunta.

Para el diseño de la evaluación ofrece los siguientes *elementos metodológicos*:

- Unidades: individuos sobre los que recae la evaluación.
- Tratamientos: acciones sobre los individuos.
- Operaciones de observación: datos recogidos antes, durante y después del tratamiento, es decir, el empleo de los instrumentos.
- Contexto: circunstancias en las que se produce el tratamiento.

Este autor también habla de la transmisión de los resultados ya que la utilidad de los mismos dependerá de que las personas que toman las decisiones asuman los resultados de la evaluación. Por ello, propone informes de resultados que no tienen por qué ser escritos.

STUFFLEBEAM Y LA EVALUACIÓN ORIENTADA A LA TOMA DE DECISIONES (1960)

Fue uno de los evaluadores de los grandes proyectos sociales y educativos de la década de los sesenta en Estados Unidos. Comenzó bajo una tradición tyleriana y científico-experimental pero se dio cuenta de que era más interesante averiguar los cambios que necesitaban los programas para mejorar que probar los efectos que éstos producían.

STUFFLEBEAM formó parte del Comité *Phi Delta Kappa*, que se reunió en 1969 para evaluar el estado de la evaluación educativa y ofrecer algunos consejos. Este Comité dictaminó que existía un rechazo a evaluar programas, falta de directrices, etc., y él asumió la redefinición de la evaluación como un proceso para ofrecer información útil para la toma de decisiones y desarrolló el modelo CIPP en el que se identifican cuatro tipos de evaluación, que constituyen su propuesta metodológica:

- Evaluación del contexto (C): pretende identificar los destinatarios y evaluar sus necesidades y problemas. Todo ello nos ayuda a tomar decisiones sobre la planificación.
- Evaluación del *input* (I): su objetivo es valorar la capacidad del sistema para llevar a cabo las estrategias planteadas con el presupuesto dado. Sirve para tomar decisiones sobre la estructuración del programa.
- Evaluación del proceso (P): pretende identificar, durante el proceso, los fallos de planificación y sirve para tomar decisiones sobre la ejecución de los mismos.
- Evaluación del producto (P): el principal objetivo es evaluar los resultados y relacionarlos con los objetivos y las necesidades para interpretar su valor y su mérito; por tanto, ayuda a tomar decisiones de reciclaje del propio programa.

La *propuesta metodológica* para el diseño de la evaluación es la siguiente:

1. Análisis de la tarea: definición del objeto que se ha de evaluar, identificación del cliente, propósito de la evaluación, tipo de evaluación (contexto, *input*, proceso o producto), control de principios o normas (utilidad, viabilidad, ética y precisión).

2. Obtención de información: estrategia general (estudio de caso, experimentación de campo, etc.), recogida de información (muestreo, instrumentos, etc.), organización de la información (archivo, codificación...), análisis e interpretación de resultados (cualitativa y cuantitativa).
3. Comunicación de resultados: preparación y difusión de informes, previsión de actividades de seguimiento para comprobar el impacto de la evaluación.
4. Puesta en marcha del estudio: calendario, plan de encuentro con los responsables, previsión de metaevaluación, previsión de revisión periódica del diseño, presupuesto, contrato de acuerdos, etc.

EDWARD SUCHMAN Y EL ENFOQUE CIENTÍFICO (1967)

Este autor se decanta por la investigación experimental y diferencia entre: la evaluación entendida como el proceso de juzgar el mérito o el valor de alguna actividad, y la investigación evaluativa, entendida como el uso del método científico-experimental para realizar este proceso. La clave de la evaluación, según este modelo, es la medición de los efectos que el programa evaluado produce.

La validez y la fiabilidad son sumamente importantes y hay que intentar controlarlos siguiendo una *propuesta metodológica*:

- La *validez* (si se mide lo que se quiere medir) es lo que presenta más problemas. Será necesario controlar:
 - La validez de proposición: uso incorrecto de teorías.
 - La validez de instrumento: uso de instrumentos irrelevantes.
 - La validez de muestreo: uso de una muestra que no es representativa.
 - La validez de observador (evaluador): peligro de subjetividad.
 - La validez de sujeto: presencia de predisposiciones y expectativas.
 - La validez de administración: condiciones no adecuadas.
 - La validez de análisis: errores en el análisis.
- La *fiabilidad* (en qué grado lo mide bien), cuenta con las siguientes fuentes:

- Fiabilidad del sujeto: comportamiento y actitudes influidas por el cansancio.
- Fiabilidad del observador: influencia de factores personales.
- Fiabilidad de la situación: cambios imprevistos.
- Fiabilidad del instrumento: instrumentos poco fiables.
- Fiabilidad del procesamiento: errores en la medición.

STAKE Y LA EVALUACIÓN CENTRADA EN EL CLIENTE (1967)

Propuso el “Modelo de la figura”, que evolucionó hasta un enfoque más flexible denominado “Evaluación sensible”.

STAKE pretende describir y juzgar el programa evaluado por completo, teniendo en cuenta todas las variables (antecedentes, proceso, normas, juicios, resultados y evolución). Con la evaluación sensible se ofrece un servicio a personas o grupos específicos teniendo en cuenta la situación y el contexto.

La *estructura metodológica* sustancial de este tipo de evaluación se resume en cuatro pasos:

1. Identificación de problemas.
2. Recopilación de datos.
3. Observación.
4. Validación (asegurar que la información obtenida es suficiente en cantidad y refleja la utilización de múltiples fuentes de datos).

PATTON Y LA UTILIZACIÓN DE LA EVALUACIÓN

MICHAEL Q. PATTON, como profesor de la universidad de Minnesota y director del Centro de Investigación Social de dicha universidad, propuso un enfoque centrado en la *utilidad de la evaluación*.

Distingue entre la evaluación básica, cuyo fin es descubrir el conocimiento, probar teorías y generalizar resultados, y la evaluación que pretende informar sobre decisiones, clarificar opciones de un contexto, un tiempo y un espacio concretos.

Este autor reclama una evaluación útil, que se consigue por medio de varios requisitos:

1. Capacidad de respuesta situacional: no hay una manera única de hacer evaluaciones y cada situación es única.
2. Flexibilidad metodológica: es necesario conocer una gran variedad de métodos para aplicar el más adecuado en cada momento.
3. Múltiples roles del evaluador: debe ser un evaluador pero también un profesor, comunicante, etc.
4. Sensibilidad política: se deben conocer los distintos intereses que por la evaluación pueden tener los grupos implicados.
5. Creatividad: adecuar el método o enfoque a la situación planteada.

Las variables situacionales que pueden variar y que hay que tener en cuenta son:

- Número de responsables.
- Historia del programa (larga-corta).
- Actitud del personal (*staff*) ante la evaluación (entusiasmo-resistencia).
- Conocimientos de evaluación de ese personal.
- Patrones de interacción en ese programa (cooperación-conflicto).
- Historia evaluativa del programa.
- Nivel educativo y cultural del personal.
- Homogeneidad-heterogeneidad del personal.
- Localización del programa.
- Recursos para la evaluación.
- Número de fuentes de financiación.
- Naturaleza del programa (simple o multidimensional).
- Tipo de tratamiento (individual-colectivo).
- Estructura en la toma de decisiones (horizontal-vertical).
- Claridad-ambigüedad sobre el fin y la función de la evaluación.
- Datos existentes sobre el programa.
- Evaluador interno o externo.
- Énfasis en la evaluación (voluntaria-impuesta).
- Tiempo disponible para la evaluación.

SCRIVEN Y LA EVALUACIÓN CENTRADA EN EL CONSUMIDOR (1967)

Este autor defiende la idea de que en la evaluación de programas educativos no es suficiente con atender a los objetivos, sino que ha de considerarse en qué medida afectan a los individuos. Por tanto, se cree que los objetivos más importantes son los que no aparecen en el programa.

Su método de “Atención al cliente” también se ha denominado “Evaluación sin metas” y la finalidad que persigue es el análisis de las necesidades del consumidor, dejando en un segundo plano los objetivos.

OWENS Y EL MÉTODO DE CONTRAPOSICIÓN (1970)

Este método consiste en la contraposición de opiniones o la discusión que, sobre un programa educativo o aspectos del mismo realizan dos grupos de evaluadores.

Este modelo lo completó WOLF dándole forma de juicio. La finalidad de la evaluación es la clarificación participativa, para llegar a la articulación de la toma de decisiones más importantes, a través de la contraposición de opiniones.

La propuesta metodológica de este autor es la siguiente:

- Propuesta de problemas por los implicados.
- Selección de problemas por los responsables del programa.
- Preparación de argumentaciones basadas en datos, informes, etc.
- Audiencia: juicio público.

PROYECTO GRIDS (*SCHOOL COUNCIL*)

En el marco del proyecto GRIDS (Directrices para la Evaluación y Desarrollo Interno de los Centros Educativos), cada escuela, profundizando en su propia autonomía, se orienta a la innovación para la mejora, y entiende que la formación permanente de sus

profesores debe apoyarse en los problemas que se plantean por la contextualización y la singularidad de cada currículo. Apuesta por la práctica sistemática, basada en el consenso de la autorrevisión emprendida en cada centro.

Algunas de las fases de este modelo (cit. por CARDONA, J., 1997) son:

1. Iniciación o puesta en marcha: motivar conciencias acerca de la necesidad y conveniencia de implementar la intervención evaluadora.
2. Revisión inicial: diagnóstico de la situación de la que se parte.
3. Revisión sistemática: estudio en profundidad de aquellos aspectos que fueron diagnosticados como mejorables.
4. Actuación para la innovación y la mejora: en coherencia con los objetivos.
5. Recapitulación mediante la revisión y valoración de las medidas puestas en marcha.

MODELO ETNOGRÁFICO DE SABIRÓN

SABIRÓN admite y aplica las directrices emanadas de la investigación etnográfica y basa su modelo en el estudio de casos como estrategia investigadora, que aplicada a instituciones docentes contempla las siguientes fases:

- Negociación del proceso.
- Iniciación.
- Recogida de información y su adecuado tratamiento.
- Elaboración del informe de evaluación.
- Discusión (triangulación, contrastes, objetivación).
- Propuestas de continuidad.

Propone una guía para la valoración y el desarrollo de la institución escolar.

MODELO *ACTION RESEARCH*

Este modelo emerge de la investigación – acción, con aportaciones de LEWIN (1949), EBBUTT, D. y ELLIOT, J. (1985) y CARR, W. y KEMMIS, S. (1988), cit. por CARDONA, J. (1997: 430).

La investigación – acción se ha definido como “el estudio sistemático de tentativas de cambio y mejoras educativas, realizadas por los maestros a través de sus propias prácticas y por medio de la reflexión sobre los efectos de su acción” (EBBUTT, D. y ELLIOT, J., cit. por CARDONA, J. (1997: 430).

Entre sus objetivos está el desarrollo integral del docente, ayudarle a justificar razonadamente su práctica en un intento por mejorarla y procurar que adquiriera un modo de pensar sistemático.

El modelo *Action Research* presenta como elemento sustantivo la idea de que las organizaciones exigen un cambio orientado a la mejora.

Las fases que se proponen son:

1. Revisión de la idea general junto a una descripción de los factores y acciones que se vayan a realizar con objeto de mejorar la situación inicial.
2. La afirmación y, si cabe, potenciación de aquellas negociaciones ya emprendidas como requisito previo a otro tipo de actuaciones.
3. La descripción de los recursos y de las normas éticas.

CALIDAD TOTAL (EFQM)

- **Antecedentes**

El modelo europeo de calidad total, EFQM, fue fundado en 1988 por 14 empresas (Fiat, Philips, Volkswagen, Ciba-Geigi, Sulzer, Volvo, Robert Bosch, Nestlé, Dassault Aviation, K.L.M., Renault, B.T., Electrolux) que pusieron a sus expertos a elaborar un modelo apoyándose en los de Japón y USA, con el fin de examinar las actividades y los resultados de la empresa y poniendo de relieve sus puntos fuertes y débiles.

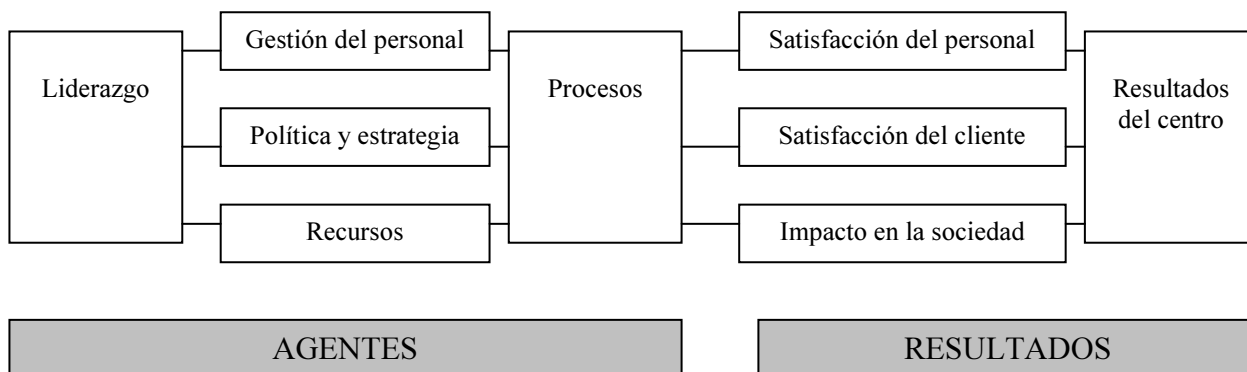
La Confederación Española de Centros de Enseñanza (CECE) llevó a cabo, en 1997, la primera adaptación del modelo a los centros docentes y de formación.

- **Definición**

Este modelo define la calidad como la satisfacción plena de las necesidades de los clientes, mediante un proceso de mejora continua.

- **Qué se evalúa**

Los indicadores que se miden son:



- **Metodología**

Este modelo hace hincapié, sobre todo, en los equipos directivos de las instituciones. Por su concepción metodológica (liderazgo, gestión, etc.) prioriza la labor del director y de los jefes de estudio. Las instituciones que desean participar en el proyecto son asesoradas durante todo el proceso por un asesor externo.

- **Materiales:**

- Guía de autoevaluación.
- Sensibilización.
- Estudio de un caso.
- Evaluación del caso.
- Presentación del modelo europeo.
- Cuestionario de autoevaluación.
- Autoevaluación y herramientas.

- **Ideas esenciales del modelo.**

- *Benchmarking* → emulación → aprender de otros.
- Compromiso de la dirección (delegación de competencias).

- Importancia de la formación para crear lenguaje común.
 - Trabajar con datos (indicadores).
 - No se mide la calidad, se miden los procesos y resultados.
 - Lo que no se mide no mejora.
- **Proceso metodológico**
 - Sensibilización.
 - Formación.
 - Autoevaluación (puntos fuertes, áreas de mejora: priorización, herramientas, elaboración de un plan de mejora).
 - Difusión general del plan.
 - Formación general.
 - Creación de grupos de mejora.
 - Seguimiento del proyecto.
- **Evaluación de los resultados**
 - a. La magnitud: (medida del resultado).
 - La tendencia, es decir, la comparación con el objetivo previsto.
 - La comparación con otras instituciones.
 - La variación entre el resultado y el enfoque.
 - b. El alcance:
 - Nivel de cobertura frente al resto de las áreas (cómo afecta a las demás).
 - Variedad de los resultados relevantes para cada criterio.
 - Nivel de comprensión de los resultados por parte del centro.

MODELO ADMINISTRATIVO /1996

Este modelo español, está basado en reglamentos orgánicos que regulan la evaluación interna, como son:

- Artículo 53 (Título V).
- Artículo 72 (Título VI).

- Orden de 21 de febrero de 1996.
- Reales Decretos 82 y 83 de 1996.

Los agentes encargados de efectuar la valoración, en función de la propia naturaleza de los aspectos, objeto de reflexión, son dos: el Consejo Escolar y el Claustro de profesores.

- **Características del modelo:**

- Global, porque contempla todas las áreas que conforman el centro docente como organización.
- Integrado, puesto que sus resultados deberán formar parte de la documentación oficial de la institución que se concreta en la Memoria Final Anual.
- Planificado, ya que su finalidad y los objetivos se recogen en un plan que hace necesaria una intervención sistemática.
- Asesorado y colaborativo, puesto que intervienen los órganos unipersonales de gobierno, así como los de coordinación del centro, y ello desde una dimensión interna.
- Dotado de unos recursos, personales y funcionales, específicos y que se consideran suficientes para su eficaz desarrollo, tales como: los informes de la inspección de educación, los modelos e indicadores de evaluación del MECD, los resultados del INECSE, etc.

- **Momentos de incidencia:**

1. Diagnóstico: objetivos, cultura del centro, para lo que el centro dispone del recurso de la autorreflexión colaborativa de sus miembros y de los datos de la Memoria Anual, el Servicio de Inspección y los resultados del INECSE.
2. Planificación y desarrollo que se realizará sobre el PEC (Proyecto Educativo del Centro), los PCC (Proyectos Curriculares de Ciclo), la PGA (Programación General de Aula), el proceso de enseñanza y la evolución del rendimiento escolar.

PLAN EVA

El plan EVA constituyó una iniciativa del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, en el que la inspección educativa participó evaluando a más de cien centros no universitarios.

El objetivo consistía en impulsar la autoevaluación institucional con el fin de mejorar la calidad en la enseñanza, iniciativa que está canalizando hoy en día a través de otros sistemas de evaluación (premios a la calidad a través de los planes de mejora).

El plan EVA ofrecía un modelo y un conjunto de indicadores de evaluación para facilitar la autoevaluación y el funcionamiento de la institución, pretendía mejorarlos y exigía un informe general sobre la organización y la posibilidad de contar con los centros evaluados para la toma de decisiones en la Administración.

Características del proceso:

- Generalizable a todos los centros de Infantil, Primaria y Secundaria.
- Revisión permanente.
- Globalidad: se intentaba evaluar todos los aspectos y sectores de la institución.
- Aplicado por la inspección.

DISEÑO DEL PLAN (PUENTE, J., 1996):

a. Qué evaluar

- Elementos contextuales y personales: analiza Recursos Humanos y materiales, así como apoyos externos.
- Proyectos: proporciona datos que van a permitir identificar y valorar las estrategias de programación, planificación de procedimientos para el logro de objetivos.
- Organización y Funcionamiento: aspectos procesuales que competen a la comunidad educativa.
- Procesos didácticos: aspectos de la intervención del profesorado que favorecen el aprendizaje.
- Resultados: información sobre los logros del centro (rendimiento, actitudes).

b. Cómo evaluar

- Metodologías mixtas con enfoques cuantitativos y cualitativos.

c. Con qué evaluar

- Fichas de evaluación – eje vertebrador, por niveles educativos (12 fichas).
- Cuadros de fuentes de información (se determina el instrumento concreto). Por ejemplo: reunión del equipo directivo, visita a instalaciones, cuestionarios para el profesorado, el alumnado y el equipo directivo...
- Instrumentos: guías para el análisis de la documentación de la institución, guías para el análisis de las reuniones, guías para la observación sobre las instalaciones del centro y del aula, cuestionarios (equipo directivo, alumnado, profesorado), etc.

El plan EVA fue sustituido por los Planes de Mejora, cuyos objetivos consisten en valorar:

- Qué aprenden los alumnos (para lo cual son analizados los resultados del rendimiento).
- Qué se enseña (para lo que se analizan los Planes de Estudio).
- Condiciones en que se enseña, es decir, cómo es la gestión interna.
- Quién enseña (valoración de la profesión docente).
- Cómo colabora la sociedad.

MODELO EUROPEO "PROYECTO SÓCRATES: EVALUACIÓN DE LA CALIDAD EN LA ENSEÑANZA ESCOLAR"

Éste es el modelo en el que se centra la presente investigación y que ha sido ya expuesto. No obstante, se ofrece una síntesis de los aspectos que lo caracterizan.

JOHN MACBEATH (Centro de Calidad de la Educación de la Universidad de Strathclyde, Glasgow), DENIS MEURETH (Instituto Universitario de formación de profesores, Rennes) y

MICHAEL SCHRATZ (Departamento de Educación de la Universidad de Innsbruck) fueron los dinamizadores de este proyecto.

El Proyecto Piloto europeo “Evaluación de la calidad en la enseñanza escolar” queda enmarcado en la Acción 3.1, del capítulo III, del Programa SÓCRATES. Participaron 101 escuelas de dieciocho países europeos, en un ejercicio de autoevaluación. El objetivo fue el de compartir y conseguir un conocimiento más profundo de la calidad de los centros escolares, y de cómo mejorarla.

En el proyecto intervinieron los quince países de la Unión Europea, más Islandia, Liechtenstein y Noruega. Cerca de la mitad de los centros participantes tenían alumnos en el primer ciclo de Secundaria y la otra mitad en el segundo ciclo de Secundaria y en Bachillerato. España colaboró con diez instituciones.

El proyecto planteaba el reto de explorar en cada centro el nivel de calidad realizando un *diagnóstico* mediante pautas marcadas en la guía de autoevaluación. Una vez determinado el nivel de cada centro, la segunda etapa sería mejorar ese nivel de calidad mediante el diseño de *planes de actuación* dirigidos a las áreas de mejora.

Algunos elementos que caracterizan el proyecto son:

- El equipo de evaluación en cada organización educativa.
- El perfil de autoevaluación aplicado.
- La figura del amigo crítico.
- Las guías de participación y autoevaluación junto con los cuestionarios de recogida de información acerca del proyecto.

Este proyecto se basa en la “cultura de la organización” y tiene en cuenta las diferencias y semejanzas entre los distintos centros.

Cuestiones claves:

- Se busca la diversidad cultural.

- Existe una dimensión europea puesto que hay puntos comunes en propuestas, evaluación, etc.
- Se trata de complementar la evaluación externa y la autoevaluación interna.

3. EVALUACIÓN INSTITUCIONAL

Todos los paradigmas anteriores han incluido teorías y modelos que se han concretado en distintas definiciones. Con el fin de llegar a una concreción más precisa de lo que es la evaluación institucional se proponen a continuación algunas de autores españoles:

DE LA ORDEN, A. (1997: 16): “La evaluación educativa es el proceso sistemático de recogida, análisis e interpretación de información relevante y fiable para descubrir cualquier faceta de la educación y formular un juicio de valor sobre su adecuación a un criterio o patrón como base para la toma de decisiones respecto a dicha faceta”.

NEVO, D. (1997: 37): "La evaluación educativa es el acto de recopilar información sistemática respecto a la naturaleza y a la calidad de los objetos educativos. Da como resultado una descripción completa y un conjunto de juicios de valor referente a los diversos aspectos de su calidad. La dirección de la evaluación profesional se basa en la aplicación de métodos de investigación cuantitativa y cualitativa tomados de las Ciencias Sociales".

CARDONA, J. (1997: 421): “La autoevaluación institucional la entendemos como un compromiso de colaboración mutuo que, asumido por todos se orienta hacia un diagnóstico, completo o parcial del funcionamiento de la misma y su correspondiente mejora”.

SOLABARRIETA, E. (1997: 14): “Un proceso que nos permite profundizar en la naturaleza de lo que estamos evaluando que servirá, en última instancia, para tomar mejores decisiones”.

LÓPEZ, M. (1999: 22): “Evaluar es conocer, con la intención de mejorar, conocer los hechos y los factores que los condicionan, conocer de manera sistemática”.

CASANOVA, M. A. (1997: 25): “La evaluación de carácter experimental, cuantitativo y sumativo es útil y absolutamente necesaria, sin duda alguna. Pero es un modelo evaluador que tiene su aplicación y máxima utilidad cuando hay que obtener resultados globales, generalizables al conjunto de un sistema y que, por lo tanto, sirven para adoptar medidas a medio y largo plazo, dado el tiempo imprescindible que debe transcurrir desde la toma de datos (al finalizar un proyecto) hasta la obtención de resultados y la posible toma de decisiones”.

En opinión propia, **“la evaluación institucional es la recogida sistemática de datos cuantitativos y cualitativos sobre el centro en su totalidad o algún aspecto del mismo así como su análisis, lo que permitirá tomar decisiones para establecer planes de mejora en el centro de forma continua”**.

Todo ello significa que:

- *Es la recogida sistemática de datos cuantitativos y cualitativos*: la evaluación debe basarse en datos lo más objetivos posible, en lugar de apoyarse en meras intuiciones. La mayoría de las ocasiones, estas percepciones pueden coincidir con la realidad pero es aconsejable obtener pruebas que diagnostiquen los puntos fuertes y débiles de la institución.

El hecho de que sea sistemática también supone que constituya una actividad que forme parte de la vida diaria del centro y no una actividad circunstancial. Entiendo la evaluación institucional como un proceso de mejora continua en el que se tienda a conseguir una cultura de evaluación; por ello, será imprescindible que sea una tarea sistemática.

Por otra parte, propongo la utilización de ambos tipos de datos (cuantitativos y cualitativos). Los primeros, por las ventajas respecto a la objetivación y facilidad de interpretación y procesamiento de datos, y los segundos, porque la vida en las instituciones educativas poseen realidades complejas que, en ocasiones, difícilmente se analizan a través de instrumentos cuantitativos.

- *Sobre el centro en su totalidad o algún aspecto del mismo:* muchos directores y profesores se obsesionan con el objeto de la evaluación, incluso a veces tienden a adoptar posturas demasiado ambiciosas en cuanto a "qué evaluar". Una de las conclusiones que he obtenido con la experiencia de esta investigación consiste en plantear objetivos asumibles en el tiempo y con los recursos con los que se cuenta. Esto significa que, si el centro necesita mejorar en cinco áreas, se pueden crear equipos de mejora para trabajar dos y a partir de ahí seguir avanzando en otras áreas.
- *Así como su análisis:* se da el caso, en algunas instituciones, de contar con buenas intenciones, equipos para aplicar instrumentos, pero no para prevenir los costes en cuanto al procesamiento y análisis de los mismos. Es necesario constituir un equipo que realice todo ello (equipo directivo, de orientación, etc.), así como en las técnicas cualitativas.
- *Lo que permitirá tomar decisiones:* En la medida en que la evaluación sirva para tomar decisiones constituirá un instrumento válido o no. Si no es para mejorar, la evaluación no cumplirá el fin que pretende.
- *Para establecer planes de mejora en el centro:* asimismo, las decisiones van ligadas a los planes de mejora puesto que la evaluación permite el diagnóstico para analizar lo que se necesita mejorar.
- *De forma continua:* la evaluación también necesita ser evaluada. También es necesario contar con un proceso continuo, como se explicó anteriormente, que presente a la institución como un sistema en continuo movimiento que busca la calidad.

EVALUACIÓN INTERNA/ EXTERNA

La evaluación interna se da cuando es la propia institución la que se analiza a sí misma y se convierte en objeto para evaluar. De esta forma, "autoevaluación" significa que el sujeto y el objeto son coincidentes.

Este tipo de evaluación posee la ventaja de permitir que se asuman las decisiones día a día, ya que ofrece información continua y, con ella, la posibilidad de analizarlas y poner en práctica las conclusiones a las que se lleguen.

La evaluación externa posee como ventaja la objetividad; sin embargo, para que los resultados sean aceptados es importante que los integrantes del centro se sientan implicados.

POR QUÉ EVALUAR

Cuando una institución educativa se plantea aplicar un proceso evaluativo, se enfrenta a varios obstáculos que en numerosas ocasiones terminan por desmotivar a los profesores:

- Escasez de tiempo.
- Trabajo excesivo.
- Falta de conocimientos en evaluación.
- Escepticismo ante la creación de una estructura nueva.
- Inseguridad ante los resultados.
- Temor a las reacciones de las autoridades.

Sin embargo, los beneficios que se consiguen son tales que es urgente empezar a pensar qué se hace en cada centro para crear una cultura de evaluación.

Fundamentar la necesidad de una evaluación en todas las instituciones es relativamente fácil si consideramos la sociedad en que nos encontramos. La competitividad ha llegado a la educación, provocando que los centros necesiten plantearse continuamente cómo mejorar su gestión y su práctica docente. La autoevaluación constituye un poderoso instrumento que permite identificar los puntos fuertes y las áreas de mejora del centro o de una parte del mismo. Esto no es suficiente para mejorar, también habrá que establecer planes de acción que la mejoren.

Además, la evaluación permite el diagnóstico del estado en que se encuentra el centro, sus elementos, interrelaciones y el funcionamiento del mismo.

La primera pregunta a la hora de comenzar un proceso de evaluación institucional es por qué se va a llevar a cabo, porque la finalidad va a condicionar el proceso y el carácter evaluativo institucional. Otras cuestiones que cabe hacerse son:

- ¿El interés por la evaluación institucional responde a una inquietud del equipo directivo, de todo el claustro de profesores, de una etapa o ciclo?
- ¿Es una petición externa de la Administración porque necesita resultados?

Estrechamente relacionada con el por qué está la cuestión de para qué vamos a evaluar. No será posible dar una respuesta sin tener en cuenta algunos **fundamentos para iniciarse en un proceso autoevaluativo**:

- *Reflexionar sobre el estado actual del centro.*
Tan sólo de la reflexión surgirá la visión respecto al futuro, la adecuación del Proyecto Educativo y las bases para la mejora continua.
- *Hacer frente a proyectos futuros.*
El Sistema Educativo actual exige un mayor nivel en la preparación de los docentes y en el desarrollo institucional.
- *Poseer una herramienta que involucre a todo el claustro de profesores.*
La incorporación de un sistema evaluativo en el centro debe pasar por el trabajo en equipo y funcionará mejor cuanto más representación haya de la comunidad educativa.
- *Implantar un sistema para revisar todos los procesos del centro y valorar los que son adecuados.*
La mejor manera de comprobar los procesos adecuados y los que no funcionan consiste en realizar evaluaciones periódicas de todos los departamentos y sus dinámicas de funcionamiento.
- *Poseer datos concretos para comparar con otros centros y precisar los niveles de competencia.*

Durante muchos años el rendimiento ha constituido el indicador más objetivo y valorado por las instituciones educativas, estos datos objetivos permiten compararse con otros centros.

Retos para los centros que están dispuestos a autoevaluarse

- Reflexionar sobre su situación actual, su proyecto educativo, su visión de futuro y emprender un camino más estructurado de mejora continua.
- Hacer frente a unos proyectos de futuro, elevar el nivel de atención de alumnos y docentes.
- Encontrar un camino para afrontar los nuevos proyectos.
- Usar una herramienta que, partiendo del trabajo en equipo, involucre a la totalidad del personal del colegio, a padres y a alumnos, y permita trabajar a gusto.
- Tener un instrumento que, mediante la mejora continua, permita llegar a ser excelentes y renovar el Proyecto Educativo del Centro si fuera necesario, adelantándose a los problemas.
- Buscar una vía que incluya la formación y la reflexión como motor del cambio: pararse, pensar, concretar, hacer, evaluar, corregir y continuar para situarse en una posición de mejora continua.
- Establecer un marco de entendimiento y de comunicación a todos los niveles.
- Implantar un sistema para revisar adecuadamente lo que ya se hace.
- Revisar todos los procesos de la institución.
- Definir indicadores, tomar medidas para gobernar con datos concretos.

4. CONCEPTO DE CALIDAD EN LA EDUCACIÓN

Hoy en día el término calidad está en numerosos tipos de publicaciones de texto de carácter informativo, revistas, congresos, cursos y hasta en leyes como es el caso de la Ley de la Calidad que propone el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Y es que la calidad se ha convertido en un debate, no exclusivamente técnico sino también político e ideológico puesto que asociado a ella va la creación de normas, criterios o indicadores que miden esa calidad.

Hace tiempo se presuponía la calidad en la enseñanza como constitutivo del sistema, se pensaba que más años de escolaridad tenían como consecuencia directa ciudadanos mejor preparados y recursos humanos más cualificados y productivos. Hoy en día, la preocupación central es quién aprende, qué aprende y en qué condiciones aprende.

¿Qué relación tiene la calidad con el desarrollo institucional y del profesorado? Parece que si hablamos de la calidad en general podría afirmarse que a mayor calidad mayor desarrollo institucional y/o viceversa, pero ¿cómo demostrarlo?, ¿cómo acotar el término “calidad” a una definición concreta y universal?

Parece imposible que toda la comunidad educativa posea la misma idea de lo que supone la "calidad" puesto que es un término que lleva ligado un juicio de valor y estos valores son subjetivos. Pero en lo que sí se suele coincidir es que toda definición de calidad posee distintos significados: bueno, útil, eficaz, valioso, rentable, bien organizado, etc.

La calidad lleva ligada distintas premisas que han de tenerse en cuenta, por ejemplo, no suele ser absolutamente buena ni mala, sino que presenta ámbitos de satisfacción y otros de mejora, o puede darse calidad en el sistema (nación), en unidades de ese sistema (centros) o en el rendimiento de cada profesor.

En general, la calidad depende de la percepción que cada persona posea sobre el tema en función de su experiencia, de sus expectativas y de los fines que bajo su punto de

vista persigue la educación. Así, cada partido político tendrá una visión de la calidad que plasmará en indicadores que permitan apreciarla. Los centros educativos establecerán mecanismos de evaluación para valorar los logros, y la comunidad educativa negociará el sentido y fines de esa evaluación para llegar a la calidad.

Es conveniente destacar también que la calidad implica un proceso planificado, sistemático, continuo y consensado de mejora sobre todos y/o cada uno de sus elementos. Ese carácter de continuidad por tanto, lo convierte en un proceso inalcanzable.

4.1. DEFINICIONES DE “CALIDAD”

- "Propiedad o conjunto de propiedades inherentes a una cosa, que permiten apreciarla como igual, mejor o peor que las restantes de su especie" (Real Academia Española).
- "Planificar, proporcionar y evaluar el currículo óptimo para cada alumno, en el contexto de una diversidad de individuos que aprenden" (WILSON, J. D., 1992: 34).
- "Conjunto de propiedades y características de un producto o de un servicio que le confiere la aptitud para satisfacer necesidades manifiestas o implícitas" (Comité Europeo de Normalización). La educación, por tanto, tenderá a la excelencia en la medida que satisfaga a la sociedad (alumnos, padres, etc.) (Comité Europeo de Normalización, cit. por MARCELO, C., 1998: 430).
- "La calidad se vincula con la estrategia pedagógica expresada en el currículo, en los planes y programas de estudio, en los procesos de aprendizaje y sus didácticas, y en el tiempo dedicado al trabajo académico. Por esto, es insuficiente asociar la calidad sólo con los resultados del aprendizaje; si bien ello es necesario, hay que profundizar en los esfuerzos y la inversión de los recursos humanos, profesores y en el instrumental pedagógico" (RODRÍGUEZ, E., 1998:424).

- “La calidad es aquella que promueve el progreso de los estudiantes en una amplia gama de logros intelectuales, morales y emocionales, teniendo en cuenta su nivel socioeconómico, familiar y situación inicial (valor añadido) (MARTIMORE, 1991, cit. por TIANA, A. (1999: 13).
- "Es el rasgo o característica, o conjunto de ellos, que singularizan y hacen peculiar a un objeto o a un servicio. La calidad implica una búsqueda constante de mejoramiento sobre las características del objeto" (GARDUÑO, L., 1999: 95).
- “La calidad está en relación con los resultados, con los procesos educativos al margen de los resultados, con la organización y estructuras del centro y finalmente con la elección de los padres. Algunos la definen como todo aquello que directamente atribuye valor añadido a un proceso. Para hablar de calidad en un sentido estricto hay que tener en cuenta primero las aspiraciones conjuntas y dimensiones personales tanto de los profesores como de los alumnos e incorporarlas a los proyectos del centro. También hay que valorar los procesos internos que tienen lugar dentro del centro y que conforman su cultura. Otro aspecto importante es el contexto social y los factores socioculturales que tiene una enorme repercusión en el análisis de la calidad del centro y finalmente los procesos de evaluación del funcionamiento desde la perspectiva contextual capaz de establecer el valor añadido, entendiendo por “valor añadido aquello que el centro es capaz de aportar a los alumnos una vez que descontamos la incidencia del contexto social y económico y partimos de un nivel inicial de los mismos cuando entraron en el centro” (MARCHESI, A., 1999: 8).

4.2. ENFOQUES

a. Calidad como relevancia

Esta dimensión evidencia la relación entre lo que se entiende por calidad en la educación desde los centros y lo que piden los padres y alumnos. Es la relación entre los propósitos institucionales y los requerimientos sociales (GARDUÑO, L., 1999). De esta forma, una institución educativa tendrá más calidad en la medida en que responda a lo que la sociedad quiere. Esto significa que existirá calidad cuando los contenidos del centro respondan adecuadamente a lo que el alumno necesita para desarrollarse como persona y para desenvolverse satisfactoriamente en los distintos ámbitos de la sociedad.

Un Sistema Educativo que se caracterice por su relevancia será, por tanto, el que sea capaz de ofrecer a su demanda real y potencial aprendizajes que resulten relevantes para su vida actual y futura de los educandos y para las necesidades actuales y futuras de la sociedad en la que éstos se desenvuelven (SCMELKES, 1996).

b. Calidad como eficacia

El enfoque en el que la calidad coincide con la eficacia es el que se identifica con el logro de los objetivos propuestos a los estudiantes. En este sentido, un centro de calidad sería aquel cuyos alumnos cumplieran los objetivos que la institución establece a comienzo de curso, por ejemplo, los que cuentan con mejor rendimiento escolar si ese objetivo consta como prioritario. Existirá calidad cuando los alumnos aprendan realmente lo que deben aprender (lo que esté establecido en los planes curriculares).

De la misma forma, un Sistema Educativo será eficaz cuando la totalidad de los alumnos que cursan un nivel lo terminan positivamente y en el tiempo previsto.

c. Calidad como equidad

La equidad es un concepto que aparece frecuentemente en los sistemas educativos latinoamericanos como criterio de calidad. Según este enfoque, para que cualquier sistema sea de calidad debe tener presente las diferencias individuales de los alumnos, el punto de partida desde el que comienza cada uno y sus diferencias, de manera que, en la medida en que el sistema ofrezca apoyos diferenciales y se logren los objetivos equiparables para todos, existirá una mayor eficacia en la educación y, por tanto, una mejora en la calidad.

d. Calidad como eficiencia

El enfoque de la calidad como eficiencia pone en relación los recursos y los procesos educativos adecuados. Un centro poseerá calidad en la medida en que los recursos y los procesos cumplan su función, de forma que existirá más calidad en la medida en que el

centro ofrezca a los alumnos un adecuado contexto físico para el aprendizaje y un profesorado preparado.

e. Calidad como excelencia

La calidad entendida bajo este enfoque la poseen los centros cuyo prestigio o reputación académica y social los distinguen de otros. La calidad puede estar en la excelencia de los recursos (mejores instalaciones, laboratorios, etc.), pero será el centro que emplee menos recursos y obtenga iguales resultados que otros de igual categoría el que haya obtenido un mayor grado de excelencia.

f. Calidad como excepción

La calidad como excepción consiste en la percepción de que lo que más cuesta es lo que más calidad posee. Por tanto, la calidad es sinónimo de exclusivismo o elitismo.

g. Calidad como valor añadido

El valor añadido es lo que los alumnos aprenden desde que están en la escuela; por lo tanto, habrá más calidad en la medida en que la institución tenga mayor incidencia sobre el cambio en ellos.

h. Calidad como meta

Esta concepción comenzó en las empresas y ha pasado a los centros educativos. En este caso se busca la calidad en los procesos y no tanto en los productos.

i. Calidad como cumplimiento de una norma

Tiene como referencia también el mundo empresarial, en el que la calidad estará condicionada por la medida en que satisfaga a los clientes. Un ejemplo de ello es la normativa ISO (*International Organization for Standardization*).

4.3. RELACIÓN CON LA EVALUACIÓN

La evaluación es inherente al concepto de calidad; por lo tanto no pueden concebirse por separado. Si se busca la equivalencia de "calidad" con "excelente", será necesario establecer niveles en esa calidad y será la evaluación el camino y soporte de ella (LÓPEZ, M., 1999). La evaluación ofrecerá las estrategias para conseguir esta calidad, de hecho, lo importante en los centros no es si poseen calidad o no sino si la buscan continuamente y cómo lo hacen. Tan sólo en los procesos de búsqueda se llegará a una evaluación de los procesos y se obtendrán datos para la toma de decisiones y la mejora de los centros.

"Calidad es aspiración, búsqueda, objetivo, referente... Evaluación es conocimiento, datos certeza, fiabilidad..." (LÓPEZ, M., 1999: 12).

Los tres apoyos de la calidad son: la evaluación, la planificación y la innovación.

1. *Evaluación*, en tanto que se requiere de un conocimiento previo, simultáneo y posterior para conocer la situación de lo que se va a medir y saber las necesidades para lograr la calidad pretendida. Constituye el soporte de una acción fiable y en la dirección adecuada.
2. *Planificación*, como recurso que sistematice las acciones encaminadas a la mejora. Es el requisito indispensable del trabajo bien hecho.
3. *Innovación*, en la medida en que se incorporan valores nuevos o se mejoran los existentes, en la dirección de la mejora pretendida.

Para entender la calidad en la línea de MARCHESI, A. (1999: 9) deben explicarse también tres aspectos básicos que pueden servir de marco:

- El contexto social y la estructura del centro.
- Los procesos educativos y la cultura de la institución.
- Los resultados de los profesores, alumnos y familias.

Esto supone que la calidad no se restringe a los resultados obtenidos o a la actuación de los docentes, sino que se ve condicionada por el contexto, la estructura del centro (los recursos, el espacio, el tamaño, etc.).

De igual forma, los valores, las creencias de la institución y las relaciones entre los que integran el contexto son también responsables de la calidad, tanto como elementos dinámicos del mismo, como condicionantes.

La evaluación constituye un apoyo para la calidad en tanto que sirve de soporte o de conocimiento para comprobar si se está trabajando en la dirección adecuada. No pueden concebirse por separado, y la evaluación ha de ser previa a los intentos de calidad, la impregna y condiciona hasta tal punto que no pueden concebirse por separado (LÓPEZ, M., 1999).

4.4. RASGOS QUE DISTINGUEN A LAS ESCUELAS DE CALIDAD

Algunos de los rasgos que caracterizan una escuela de calidad, según la OCDE, son:

- Un compromiso con normas y metas claras comúnmente definidas.
- Planificación en colaboración, coparticipación en la toma de decisiones y trabajo colegiado (de los profesores).
- Dirección positiva.
- Estabilidad laboral.
- Una estrategia para el desarrollo del personal, acorde con las necesidades pedagógicas de la escuela.
- La elaboración de un currículo cuidadosamente planeado y coordinado.
- Un elevado nivel de implicación y apoyo de los padres.
- La búsqueda y reconocimiento de unos valores propios de la institución.
- Buen empleo del tiempo de aprendizaje.
- Apoyo activo y sustancial de la autoridad educativa.

Otros autores proponen características más globales de los centros que poseen calidad (BARRERO, J., 1998):

- a. Un centro de calidad **reflexiona acerca de su tarea**, de forma consensuada y con la actitud positiva de quien saluda con optimismo todo lo que de valioso encierra la realidad actual, hasta llegar a una explicación clara de su identidad educativa. Esto significa que los centros tienen una meta educativa y que todos los integrantes del proceso educativo deben no sólo conocerla, sino participar de ella para sentirse parte de ella.
- b. La institución debe ofrecer un proyecto **coherente y global** en el que se concreten los principios y fines educativos, en el que se formulen los objetivos que se pretenden alcanzar y en el que se perfile el modelo organizativo del centro y el modo concreto de participación de la comunidad educativa.
- c. Debe afrontar el reto de la **coherencia interna entre los ideales educativos y su estructura, estilo y organización**. Esto significa que el liderazgo del director/a y la dinámica de funcionamiento interno condicionará el tipo de centro, lo que convierte en decisiva la cultura del centro.
- d. La calidad educativa deberá estar siempre **contrastada y evaluada**. Esto supone que la calidad siempre irá ligada a la evaluación.

SCHMELKES, S. (1996) propone desde México, los siguientes factores que inciden en la calidad de la enseñanza:

1. Clima y cultura escolares productivos:

- Ambiente ordenado.
- Compromiso del cuerpo docente con una misión que es compartida y que se centra en el aprovechamiento de los alumnos.
- Orientación hacia la solución de problemas.

- Personal cohesionado, colaborador. Existe consenso, comunicación y colegialidad.
- Participación del personal en la toma de decisiones.
- Énfasis de la escuela en el reconocimiento del desempeño positivo.

2. Focalización en la adquisición de habilidades básicas de aprendizaje:

- Máximo uso del tiempo para la enseñanza y el aprendizaje.
- Importancia que la escuela da en el dominio de las habilidades básicas de aprendizaje.

3. Seguimiento apropiado del avance de los alumnos.

4. Tendencia a realizar acciones de desarrollo profesional de personal.

5. Liderazgo excepcional:

- Importancia en la selección y el reemplazo de los profesores, tendiente a la efectividad.
- Seguimiento personal y frecuente de las actividades escolares.
- Alta inversión de tiempo y energías para mejorar las acciones de la escuela.
- Apoyo a los profesores.
- Adquisición de recursos.
- Liderazgo instruccional.
- Disponibilidad y utilización efectiva del personal de apoyo instruccional.

6. Alta participación de padres de familia.

7. Procedimientos instruccionales efectivos:

- Agrupamiento adecuado y procedimientos organizacionales relacionados.
- Ritmo de enseñanza-aprendizaje apropiado.
- Aprendizaje activo y enriquecedor.

- Prácticas efectivas de enseñanza.
- Énfasis en el aprendizaje y en la evaluación de habilidades de alto nivel.
- Coordinación del currículo y de la enseñanza.
- Amplia disponibilidad de materiales didácticos.
- Tiempo especial para lectura, lenguaje y matemáticas.

8. Altas expectativas respecto de los estudiantes.

5. LA EVALUACIÓN COMO CULTURA

La evaluación está inmersa en la realidad del centro y forma parte de su vida, de sus relaciones, de su estructura o de sus dinámicas de funcionamiento, por tanto, está condicionada por su cultura.

Cambiar una cultura supone cambiar lo que ocurre en el aula, cambiar la estructura organizativa y laboral y rediseñar roles o comprometer al profesorado en un análisis reflexivo. Pero ¿cómo sabemos cuándo es necesario cambiar esa cultura? ¿Cómo conocemos el tipo de cultura que se desarrolla en nuestros centros? ¿Cómo afecta al desarrollo de la institución?

La cultura escolar se refleja en el pulso vital de la institución, las relaciones entre los integrantes de la comunidad educativa, las formas de organización, las dinámicas del aula, el desarrollo del PEC, etc., lo que significa que todas y cada una de las instituciones poseen un estilo propio que las caracterizan. Este estilo no es absolutamente bueno o malo, sino que existen cuestiones excelentes y otras que necesitan mejorar y que son detectadas a través de la evaluación.

Cuando un centro necesita cambiar su cultura es porque entran en conflicto el estilo, los objetivos del centro u otros elementos con las percepciones sobre la actuación de los docentes o del resto de los participantes en el hecho educativo.

5.1. DEFINICIONES

“La cultura es la síntesis interactiva de los valores, significados, normas de acción, respuestas aceptadas, costumbres, etc. que caracterizan a los miembros de una comunidad, estimando positivamente la interiorización creadora y la apertura continua a nuevas formas de comprenderla y mejorarla” (MEDINA, A., 1997: 314)

"Una cultura es lo que un grupo aprende a lo largo de un periodo de tiempo que le permite a dicho grupo resolver sus problemas de supervivencia en el entorno externo a los problemas de integración interna" (SCHEIN, 1990: 111).

Todas las instituciones tienen su propia cultura y puede estar explícita en algún documento o no. Siempre existen estilos de liderazgo, coordinación entre profesores, formas de impartir el currículo, valores, etc., que determinan el estilo o el carácter propio de los centros. Se crean, por tanto, microculturas con una especificidad organizativa propia.

Para cambiar una cultura es necesario, en primer lugar, reflexionar sobre todos estos aspectos y analizar de forma compartida las subculturas profesionales. Todas las normas, creencias y valores constituyen el marco interpretativo de referencia e identidad siendo aprendido y compartido por el grupo (ROSMAN, CORBETT y FIRESTONE, 1988, cit. por BOLÍVAR, 1993: 69).

5.2. TIPOS DE CULTURAS PROFESIONALES EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

La cultura organizativa es la mayor barrera para el cambio. Cada grupo, ciclo o etapa forma su propia cultura organizativa con normas, percepciones y diferencias propias. Nunca existe una cultura única, porque cada grupo, departamento o comunidad desarrolla su forma de interrelación, perspectivas y fines y suelen presentarse en las organizaciones más conflictos que consenso.

En centros donde las estructuras suelen ser estancas tienden a crearse situaciones más extremas en cuanto a que todos estos aspectos llevan asociados el afianzamiento con el paso del tiempo.

Siguiendo a HARGREAVES, A., cit. por WHITHAKER, P. (1998), la cultura escolar se define en función de dos factores:

1. El contenido: creencias, valores, hábitos y modos de hacer, asumidos por los equipos de profesores.
2. La forma: pautas y modos de relación y asociación entre los miembros de una cultura.

Este autor ha identificado, según el tipo de relación en los centros, cuatro tipos de cultura profesional: individualismo, balcanización, colegialidad artificial y cultura de colaboración.

El ejercicio de la profesión docente está asociado a una estructura organizativo-laboral que se sustenta en las relaciones entre los miembros y en las estructuras ocupacionales de trabajo. Los cuatro tipos de cultura vienen determinadas por las relaciones y las condiciones organizativas.

a. Cultura del individualismo

Se caracteriza por la tendencia al aislamiento físico, sin confundirla con la autonomía profesional (requisito necesario en determinados momentos). El autor distingue entre un *individualismo forzado*, obligado por la estructura organizativa y burocrática, *individualismo estratégico*, como forma aceptada por los profesores para hacer frente a los problemas diarios y, por último, *individualismo elegido*, como opción profesional y forma de entender la enseñanza.

b. Balcanización

Se da sobre todo, en centros donde la estructura se caracteriza por grupos, ya sea por ciclos, etapas, áreas, etc. Las relaciones en este tipo de cultura están determinada por un trabajo en pequeños grupos, a veces enfrentados entre sí.

c. Colegialidad artificial

Surge cuando, en ocasiones, se fuerza a trabajar en equipos de forma conjunta, como recurso instrumental para adaptar innovaciones que vienen de fuera. No basta tener reuniones conjuntas y esporádicas para gestionar y resolver asuntos burocráticos, una cultura de colaboración implica que estas relaciones afecten al contenido de lo que se trabaja y al grado en que los miembros se sienten implicados en el proceso.

d. Cultura de la colaboración

Si las relaciones humanas son complejas, más complejos son los cambios de esas relaciones. Las organizaciones educativas, en innumerables ocasiones, poseen estructuras estáticas que se van reproduciendo con los años, los sistemas de coordinación no varían, las decisiones son unilaterales y las formas de trabajo responden a los tipos de cultura anteriores.

Llegar a una cultura de colaboración no es fácil y deben darse factores que lo propicien y favorezcan. Las características más importantes, tal y como aparecen en el cuadro que se presenta a continuación, responden a un compromiso aceptado consensuadamente por los miembros de la acción docente. Los profesores deben sentirse involucrados de forma personal y colectiva para mejorar su situación. Constituye un largo proceso donde los miembros se van implicando en dinámicas de trabajo que dan estabilidad al centro.

Muchos son los autores que investigan sobre la cultura de la colaboración (MEDINA y CARDONA, 1996, 97), MEDINA y DOMÍNGUEZ (1995), MEDINA y RODRÍGUEZ (1994), proponiendo *acciones metodológicas para llegar a una cultura de colaboración*:

- Creación de un clima de confianza mutua y disponibilidad.
- Identificación de las implicaciones de la cultura de colaboración.
- Desarrollos de momentos de reflexión en el centro en pequeños y gran grupo.
- Adecuación de espacios y tiempos.
- Diseño de actividades en común.
- Afianzamiento de las tareas compartidas.
- Tareas innovadoras.

- Diálogo reflexivo.
- Indagación colaborativa.
- Interiorización de climas colaborativos.

Toda esta cultura de la colaboración se dará cuando exista un trabajo en equipo. La actividad educativa en colaboración significa compartir, asumir y decidir metas para poner en marcha estrategias que se dirijan a su consecución.

La concreción sobre la propuesta metodológica para ponerla en marcha en una institución docente quedaría reflejada del siguiente modo:

1. Identificación de las metas del centro y concreción en un documento (Ideario, Carácter Propio, PEC...).
2. Reflexionar sobre los mecanismos de coordinación: número de reuniones a la semana, registro de acuerdos, asignación e implicación en las tareas, etc.
3. Búsqueda de mecanismos para llegar a los acuerdos: análisis del liderazgo.

Será necesario tener en cuenta la forma en cuanto a los modos de relación y los contenidos integrados en el Proyecto Educativo del Centro, asumidos por los profesores.

De todo ello se deduce que *existirá desarrollo profesional*:

- En centros con perspectiva de grupo: dentro del propio centro donde uno de los valores asumidos por todos será el desarrollo institucional y, derivado de él, el desarrollo profesional.
- En centros con perspectiva de diferenciación: en el interior de los subgrupos con distintos puntos de vista respecto a los problemas y modos de enfocar la actuación profesional.
- En centros con escaso consenso: se producirá desarrollo personal en la medida que cada individuo lo busque, pero probablemente no se dará desarrollo institucional.

Tipos de cultura profesional en la enseñanza (Bolívar, 1993).

CARACTERES	CULTURA DEL INDIVIDUALISMO	CULTURA BALKANIZADA	COLEGIALIDAD ARTIFICIAL	CULTURA DE COLABORACIÓN
Relaciones	Vida privada, aislamiento físico y psicológico. Interacciones esporádicas.	Centro dividido en subgrupos con pocos elementos en común. El aprendizaje profesional surge en estos subgrupos.	Relaciones comunes por procedimientos burocráticos impuestos externamente.	Sentido de comunidad: apoyo y revisión mutua. Aprendizaje profesional compartido.
Formas de trabajo	Responsabilidad individual por aula/grupo. Pocos espacios y tiempos en común.	Grupos estables. Cada grupo tiene su forma de trabajar y entender la enseñanza.	Reuniones formales como recurso instrumental para ciertas metas prefijadas en tiempos y espacios determinados.	Enseñanza como tarea colectiva: colaboración espontánea y participación voluntaria. Tiempos y espacios no prefijados.
Identificación profesional	Preocupación centrada en el aula. Soledad profesional, falta de apoyo interprofesional.	Identificación por el subgrupo al que pertenecen. Subcultura de la materia/área.	El trabajo conjunto es artificial/forzado. Predominan los modos de hacer individuales.	Visión compartida del centro como conjunto (valores, procesos, metas). Coordinación como forma asumida personal y colectivamente.
Condiciones organizativas	Distribución funcional y jerárquica de tareas. Organización por aulas y espacios.	La estructura disciplinar condiciona la organización escolar.	Imposición de directivos de reuniones forzadas.	Creación de estructuras y contextos que promuevan el trabajo conjunto. El centro como unidad y agente de cambio.

5.3. LA EVALUACIÓN Y LA CULTURA

La evaluación está condicionada por la cultura de la organización en distintos sentidos. Por una parte, porque la organización posee unos **valores y unos fines** en su proceso educativo que, explícito o no en su Proyecto Educativo de Centro, condiciona su forma de entender la evaluación.

El sistema de evaluación de aprendizajes no será igual en los centros cuyo fin prioritario sea el rendimiento escolar que en las instituciones que valoren en la misma medida los valores y actitudes de los alumnos. Probablemente, la medición del rendimiento y la actuación docente será distinta.

También estos enfoques condicionan la evaluación institucional, que vendrá determinada por las percepciones de los docentes y del resto de la comunidad educativa respecto a la búsqueda de la mejora continua. Este hecho se percibe claramente en aquellos centros que utilizan la autoevaluación docente como una práctica habitual y que los diferencia de los que no lo consideran necesario.

Además, la evaluación está condicionada por la **cultura organizativa** de la institución. Las estructuras favorecen los momentos de desarrollo evaluativo en los centros, pero pueden también perjudicarlos; de ahí, la responsabilidad del respaldo directivo cuya responsabilidad, en parte, consistirá en establecer momentos flexibles de reuniones y favorecer los encuentros espontáneos de los docentes.

Asimismo, es responsabilidad de los profesores proponer estos momentos y buscar entornos colaborativos que den posibilidad a la innovación. Éste es el caso de aquellos centros cuyos directores no responden a la eficacia esperada y que poseen claustros motivadores e innovadores.

Crear una cultura de evaluación no es tarea de un momento, en especial cuando es necesario cambiar la motivación o los prejuicios hacia ésta; sin embargo, comenzar por el cambio estructural puede provocar una modificación en las percepciones y enfoque que sobre la evaluación tenga la comunidad educativa.

En distinto sentido, cada profesor tiene una identidad profesional que determina su trabajo en el aula. Todos hemos de asumir de forma personal la responsabilidad de trabajar coordinadamente con el resto del profesorado como el paso más sencillo para ir provocando cambios en el resto de las estructuras.

La cultura no es un hecho exclusivo de los profesores. Los padres, los alumnos y el personal no docente comparten y participan de igual modo en la percepción que se posee sobre el centro, los fines que persigue o los valores que desarrolla. Esto supone que será necesario probar la necesidad de un cambio cultural en función de datos objetivos para que se produzca el cambio. Tan sólo a través de la evaluación se podrán dar estos datos que prueben la conveniencia de este cambio.

Únicamente será posible que exista esta modificación cultural haciendo partícipe a toda la comunidad educativa, que lo asumirá como algo propio, aunque el cambio sea más lento.

6. LA EVALUACIÓN COMO INNOVACIÓN

El término innovación implica diferentes dimensiones y connotaciones que la definen, pero, además, la evolución del concepto a través del tiempo ha provocado que la innovación educativa pase a ser no sólo un término utilizado con fines políticos o tecnológicos, sino también relacionados con el desarrollo institucional y del profesorado.

Existen numerosas definiciones al respecto pero quizás la de DE LA TORRE, S. (1997:71) es la que está más relacionada con la línea de esta investigación: “Proceso de gestión de cambios específicos (en ideas, materiales o prácticas) hasta su consolidación, con miras al crecimiento personal e institucional”.

Esta definición implica la existencia de un fin concreto: el cambio, la consolidación o interiorización por parte de la comunidad educativa y el crecimiento personal e institucional, lo que supone que el desarrollo responde al cambio operado en las dimensiones cognitiva, afectiva y operativa de la personalidad (ser, saber, hacer).

En esta línea, FULLAN (1990) habla de tres cambios nucleares:

1. Aprendizaje de nuevos recursos o materiales (saber).
2. Aprendizaje de nuevas prácticas o conductas (hacer).
3. Cambios en creencias, actitudes y valores (ser).

Para hablar de cambio es necesario decantarse por uno de los **enfoques** de la innovación que propone DE LA TORRE, S. (1997: 28): enfoque sistémico - funcional, heurístico, generativo, gestor del desarrollo institucional.

a. La innovación como sistema de cambio: enfoque sistémico – funcional

Se refuerza la idea de que la innovación posee como último fin el cambio y tiene en cuenta la institución en su globalidad en función de varias dimensiones:

- Dimensión cultural: el sistema relacional, el clima social, la cultura son términos que ayudan a explicar los cambios que se producen en los centros.
- Dimensión tecnológica: los medios materiales y, específicamente, los tecnológicos están relacionados también con los proyectos de innovación.
- Dimensión existencial: los valores, las creencias, los fines educativos, etc., también condicionan los proyectos innovadores.

Una innovación está caracterizada por:

- a. Adoptar forma de proyecto con metas, contenidos, relaciones, materiales, estrategias, actividades y evaluación. Por tanto, se trata de un proyecto totalmente planificado.
- b. En su realización viene condicionada por el modo de ser, saber y hacer de los profesores, por sus esquemas de pensamiento y actitudes, su formación profesionalizada y patrones de acción. Como consecuencia, está relacionada por su cultura.
- c. Representa ciertos cambios en los alumnos respecto a estructuras de conocimiento, habilidades, destrezas, actitudes y valores. Está orientada al cambio.

b. La innovación como solución de problemas: enfoque heurístico

Esta dimensión está defendida por autores como HAVELOCK, MORÍS o LEITHWOOD, (cit. por De la Torre, S., 1997: 29) y destacan el desarrollo del proceso en lugar del fin.

La innovación no es vista como un plan previamente diseñado que ha de ejecutarse, sino como una situación problemática que necesita ciertos datos, objetivos y estrategias de solución.

c. La innovación como crecimiento personal e institucional: enfoque generativo

Autores que inciden en el carácter cultural de la innovación son LOMAX, P. (1989) y JOYCE, V. (1990), que abogan por la importancia de la internalización del cambio y la implantación de la innovación en la institución.

Una innovación planificada es un proyecto, pero no todos los proyectos están institucionalizados, y por tanto, no pueden considerarse como innovaciones.

d. La innovación como gestión del cambio formativo para el desarrollo institucional

Desde los años sesenta existe una línea de investigación centrada en la mejora de la escuela (*School Improvement*). Esta corriente considera que las instituciones tienen cultura propia y que pueden cambiar y aprender. La innovación reside en el proceso de gestionar dicho cambio y llevará consigo el crecimiento personal de los profesores y los alumnos.

Al conceptualizar la innovación, el peso central del docente lo desviamos a la institución. De esta forma, el profesor posee un papel como sujeto beneficiario, al igual que el alumno. No es una célula aislada, sino que forma parte de una comunidad que ha de impulsar, favorecer y apoyar con sus recursos, sus estructuras, sus líderes así como determinados cambios encaminados a desarrollar un plan más amplio.

Es la institución la que se desarrolla; también se desarrolla el profesorado, como parte de esta institución, pero la innovación no se fundamenta en la acción individual del profesor en el aula porque esto no provocaría transformación, sino que está cimentada sobre acciones colegiadas y actitudes cooperativas.

La evaluación, en la presente investigación, está considerada como innovación porque:

- a. El cambio organizacional se plantea como fin, pero sobre todo, el desarrollo institucional y del profesorado.
- b. Los docentes aceptan, de forma voluntaria participar en el proceso.
- c. Es una actividad colegiada y que varía en función de las necesidades de cada institución.
- d. Está planteada con una serie de objetivos, contenidos, actividades y evaluación.
- e. Están lideradas por las coordinadoras de los Institutos de Formación Docente.
- f. Los docentes han sido informados, así como los alumnos.
- g. Se han difundido los pasos que se van a dar, a través de las reuniones globales y los encuentros en cada Sede, ya sea con los tutores o con los alumnos, en los casos en que éstos han participado.

La mayoría de los proyectos de innovación que se desarrollan en los IFD paraguayos suelen estar propuestos por el Ministerio de Educación y Cultura, especialmente en el caso de los que son públicos. Las escasas acciones consideradas como proyectos de innovación institucional son puntuales.

Los resultados que se han obtenido como consecuencia del proceso de evaluación, fueron trabajados por cada institución con carácter marcadamente voluntario y cooperativo. Esto significa que las condiciones de partida favorecían la interiorización del proyecto innovador para provocar el desarrollo institucional.

V. DESARROLLO INSTITUCIONAL Y DEL PROFESORADO

La revisión de los principales modelos de evaluación institucional, así como la concreción del modelo evaluativo, tanto teórico como metodológico en el que está basada esta investigación, permiten avanzar aún más, en la aproximación de los dos conceptos que han sido objeto de estudio y que han dado título a esta tesis doctoral: desarrollo institucional y del profesorado.

1. APROXIMACIÓN AL CONCEPTO “DESARROLLO INSTITUCIONAL”

El desarrollo institucional es un concepto estrechamente relacionado con la calidad y la organización de los centros; por tanto, es necesario saber cuál es su significado para saber si está presente o no en las instituciones. Seguramente, igual que ocurría con el concepto de calidad, el desarrollo institucional existe cuando las organizaciones aprenden y mejoran, pero ¿a qué se debe esa mejora?

En la investigación que se presenta, el concepto está compuesto por siete dimensiones que le dan forma: respaldo de la dirección, trabajo en equipo, Proyecto Educativo del Centro, infraestructura, diálogo educativo, innovación y desarrollo del profesorado. Esta última dimensión, aunque es un concepto íntimamente ligado con el desarrollo institucional, se ha tratado de forma independiente por el interés específico sobre cómo afecta la evaluación en los docentes.

1.1. RESPALDO DE LA DIRECCIÓN

“Detrás de una buena escuela hay siempre una buena dirección” (SARRAMONA, J., 2004: 57).

La primera consideración que es preciso tener en cuenta es la diferencia entre *dirección* y *liderazgo*. Hoy en día, la dirección no sólo se entiende como un cargo meramente

administrativo, sino que debe llevar asociadas diferentes funciones, como el control institucional y las estructuras de organización en el centro, en definitiva, el funcionamiento adecuado de la institución. Aunque también, la dirección debe ser capaz de “liderar” y esto implica tener unas habilidades para dinamizar los equipos y los climas organizativos, y potenciar el trabajo colaborativo.

La concepción del liderazgo en los últimos tiempos ha variado notablemente. Al consejo directivo se le ha cargado de responsabilidades a lo largo de los años, que son prioritariamente burocráticas, asociando el liderazgo a la posición ocupada. De hecho, los líderes eran controladores, directores y supervisores del trabajo de los demás.

La teoría actual considera a los directores como dinamizadores de las relaciones interpersonales del centro con funciones de agente de cambio y recursos. Son considerados como compañeros que responden a la satisfacción de sus colegas.

Corroborando la opinión de BOLÍVAR, A. (1997), el liderazgo es una forma especial de influencia relativa a inducir a otros a cambiar voluntariamente sus preferencias en función de unas tareas o proyectos comunes. Esto supone que no siempre ejercerán los directores como auténticos líderes, sino que serán otros docentes los que asuman el protagonismo.

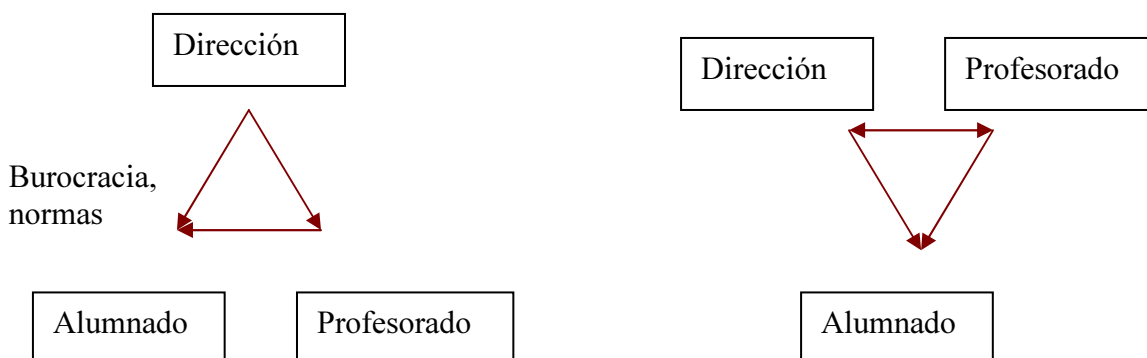
Los líderes deben reunir cinco características:

1. Ser capaces de implicar a los otros en misiones consensuadas, articulando las visiones parciales en un nivel de símbolos, creencias o cultura escolar. Serán mejores líderes los que motiven, dirijan o apoyen a los demás en torno a determinados proyectos.
2. El liderazgo supondrá ir más allá de la propia gestión.
3. El liderazgo es inevitablemente político. Tiene que lidiar entre diferentes puntos de vista enfrentados, intentando consensos o acuerdos, con el fin de que las tareas de la organización puedan ser productivas.

4. El liderazgo es inherentemente simbólico. El ejercicio del liderazgo es contextual, precisa de una cultura organizativa de base. Además, una cultura escolar fuerte requiere un liderazgo. Lo más propio del líder es articular una visión conjunta en pro de una meta e implicar a los miembros en dicha misión.
5. Tiene algo que ver con un conjunto de cualidades humanas y éticas.

Sólo personas con especiales rasgos o cualidades pueden ejercer el liderazgo; hemos de reconocer que el ejercicio del liderazgo conlleva algunas cualidades humanas y éticas, inmanejables: compromiso ético, carácter, visión a largo plazo, valentía, provisión de apoyo afectivo a los miembros del grupo, contar con metas moralmente defendibles, etcétera.

Todo este cambio en la concepción de la dirección de los centros escolares se ejemplifica de esta forma:



La figura del director constituye uno de los factores más determinantes en la calidad de un centro educativo. Las organizaciones funcionan con su valor más importante, que son los recursos humanos, pero es en la figura del director y equipo directivo donde recae la responsabilidad de favorecer un clima adecuado, la asignación de tareas y responsabilidades y la coordinación del centro en su conjunto.

El equipo directivo puede favorecer el trabajo participativo o representar una estructura jerárquica; puede ser innovador o continuista, resuelto en los problemas o dejar que las cosas sigan su curso. Pero, en cualquiera de los casos, la evaluación propiciará que el estilo de dirección sea analizado.

HATCHER, Q. (2005) examina las relaciones entre la distribución del liderazgo en los centros y el poder directivo, y cuestiona el modelo hegemónico jerárquico en función de un modelo en la dirección basado en el desarrollo del liderazgo colectivo para crear instituciones auténticamente democráticas.

Otros autores han relacionado la dirección de los centros con los indicadores de calidad, como es el caso del movimiento sobre “escuelas eficaces”.

A partir del informe Coleman en 1966, comenzó en USA un movimiento sobre escuelas eficaces. En tal informe se concluyó que la cantidad de dinero que las escuelas emplean en educación influye poco en el rendimiento final del alumno; lo que sí influye en la escuela es el origen social y familiar del alumnado.

A finales de la década de los setenta y comienzos de la de los ochenta, el criterio fundamental de eficacia fue el rendimiento, y se puso el acento en la escuela eficaz, el director y los profesores como factores íntimamente relacionados con el mayor rendimiento del alumno.

A finales de los años ochenta hubo una reforma de este movimiento y se reconocieron otros objetivos educativos que era necesario tener en cuenta: la enseñanza para la comprensión y la creación de un ambiente de mayor interrelación entre alumnos y profesores.

En esta línea, PURKEY, S. C. y SMITH, M. S. (1983) proponen variables que favorecen la eficacia de las escuelas y que están relacionadas con la dirección del centro:

- Gestión de la escuela: los directores, profesores y auxiliares necesitan un nivel considerable de autonomía para determinar la forma de incrementar el rendimiento de los alumnos.
- Un fuerte liderazgo del director.
- Estabilidad del profesorado.
- Programa planificado y con objetivos claros.
- Programa efectivo del desarrollo de todo el personal de la escuela, que se proponga cambiar actitudes, las expectativas y las formas de conducta.

- Participación y apoyo de los padres, que deben asumir por su parte los objetivos de la escuela y las responsabilidades de los alumnos.
- Reconocimiento del éxito académico.
- Maximizar el tiempo de aprendizaje.
- Apoyo institucional a los cambios y mejoras.

Como variables de proceso proponen:

- Planificar en equipo.
- Sentimiento de comunidad.
- Objetivos claros y elevadas expectativas aceptadas por todos.
- Mejor control, orden y disciplina en el aula.

Otros estudios sobre escuelas eficaces son los de AUSTIN (1988), CLARK y MCCARTHY (1983), BICKEL (1983), (cit. por Reynolds, D., y otros, 1997), que ponen de manifiesto las características que deben tener los directores eficaces:

- Tienen una visión clara de lo que pueden ser sus escuelas y animan a todo el personal a trabajar en ello.
- Elevadas expectativas sobre el rendimiento del alumno y el trabajo del profesorado.
- Observan a los profesores en el aula y ofrecen retroalimentación.
- Fomentan el uso eficaz del tiempo de instrucción y diseñan procedimientos para reducir las interrupciones.
- Utilizan de forma creativa los recursos humanos y los materiales.
- Hacen seguimiento y evaluación continua y utilizan la información para guiar la planificación docente.
- Tienen un objetivo general socializado que apunta a definir el perfil del estudiante que desean lograr.

En los centros menos eficaces, los profesores no suelen tener una idea común sobre los objetivos y las expectativas generales de la escuela.

DAVIS, G. A. y THOMAS, M. A. (1992) proponen cuatro requisitos para que los directores creen un buen clima en el centro:

- Contribuir a alcanzar un consenso entre profesores, padres, alumnos y administradores sobre normas y modelos de conducta.
- Asegurar, planificar y controlar oportunidades para el desarrollo permanente del profesorado.
- Favorecer la participación de los padres.
- Conseguir recursos humanos y materiales.

Como indicadores que hacen referencia al liderazgo escolar propuestos por la OCDE, se plantean:

- Organización de la cooperación y ayuda mutua de los profesores.
- Recolección de sugerencias para mejorar la enseñanza.
- Ayudar a los profesores que intentan mejorar sus métodos de enseñanza.
- Evaluación de las innovaciones.
- Adopción de medidas experimentales que han demostrado tener cierto valor.

Es común incluir en la gestión la función de los directores y el liderazgo que poseen los centros educativos. Sin embargo, la evaluación de la función directiva constituye uno de los indicadores de calidad que cada día cobra más fuerza dentro de los procesos de autoevaluación institucional. Por ello, se tratará con instrumentos independientes.

Posibles indicadores:

- Competencias.
- Desempeño laboral.
- Estilo de gestión.
- Relación con los padres.
- Relación con la Administración.
- Actuación con otras organizaciones.

La coordinación del proceso evaluativo ha de venir desde la dirección del centro, bien como persona o grupo responsable, bien como motivador y apoyo al grupo. Esto supone que los consejos directivos estén dispuestos a ser evaluados y aceptar los resultados de

esta evaluación. Es necesario, por lo tanto, un cambio de mentalidad respecto a lo que es autoevaluación.

El estar acostumbrados a dar a la evaluación el significado de “control”, “medición” y de la necesidad de “llegar a” provoca el temor ante el resultado de una evaluación que concluya que nuestro trabajo no sea el que se espera y que, además, se haga público y repercuta en decisiones posteriores.

La evaluación considerada bajo esta óptica impedirá que tenga la importancia esperada en los centros y seguirá percibiéndose como una amenaza. La evaluación debe contribuir a la mejora de la calidad educativa, y para ello es preciso comprobar los aspectos que funcionan y los que no funcionan en todos los ámbitos de la organización.

El equipo directivo tendrá como funciones:

- Apoyar el proceso de autoevaluación.
- Sensibilizar a la comunidad educativa en la autoevaluación e intentar mejorar las actitudes hacia ella.
- Motivar al equipo de profesores a participar en el proceso.
- Animar y convocar a los padres, los alumnos y al resto de las personas que constituyen la comunidad educativa para informar y asesorar sobre el proceso que se desarrollará en el centro y solicitar su participación.
- Favorecer ámbitos de comunicación mediante reuniones prefijadas de antemano y otras que surjan de forma espontánea.
- Descargar actividades de tipo burocrático a los docentes, para emplear más tiempo en acciones pedagógicas.
- Incentivar las propuestas de mejora que se propongan como resultado de la autoevaluación.
- Valorar la pertinencia de contratar puntualmente a expertos en evaluación para capacitar a los docentes en este campo.
- Crear estructuras y contextos que promuevan el trabajo conjunto, para que el centro se perciba como unidad y agente de cambio.

Como consecuencia de todo lo anterior, y como medio para diagnosticar el tipo de dirección que se establece en las instituciones analizadas, se ha concretado el concepto de *respaldo de la dirección* en la investigación, a través de los siguientes ítems:

- a. La dirección se preocupa por la docencia y la evaluación.
- b. La dirección crea un buen clima de trabajo.
- c. La dirección descarga a los tutores de las tareas burocráticas para dedicarse a la autoevaluación.
- d. La dirección crea equipos colaborativos.

1.2. TRABAJO EN EQUIPO

El trabajo en equipo de los profesores constituye uno de los indicadores nacionales que utiliza el INECSE en su sistema de evaluación y está dividido en dos subindicadores (INECSE, 2004):

- Trabajo en equipo de los profesores de Primaria: “Frecuencia de las reuniones del profesorado, de los coordinadores de ciclo con el profesorado y con el equipo directivo, así como frecuencia con la que se trabajan en equipo determinados aspectos de la vida del centro en opinión de los coordinadores de ciclo”.
- Trabajo en equipo de los profesores en Educación Secundaria Obligatoria: “Porcentaje de profesores que manifiestan trabajar en equipos en diferentes aspectos de la vida del centro”.

Cuando visitamos instituciones educativas, todos parecen coincidir en que su desempeño laboral es, fundamentalmente, en equipo. Esto significa que se reúnen para tomar decisiones respecto a los ciclos, etapas o evaluaciones de los alumnos y que al menos, una vez a la semana se establecen momentos para debatir cuestiones relativas a la enseñanza.

La primera pregunta a la que es necesario responder es la de si esto es realmente trabajo en equipo.

En primer lugar, hablar de trabajo en equipo supone la implicación colectiva en la búsqueda de soluciones y desarrollar un mayor compromiso con las decisiones tomadas. Un grupo no se crea por la simple asignación de tareas y recursos, es preciso establecer una dinámica de trabajo en equipo, construir una atmósfera participativa y crear un ambiente adecuado. Implica, en definitiva, procesos complejos de aprendizaje e interacción.

Esto supone que no es posible hablar de trabajo en equipo sin tener en cuenta dos conceptos con los que se interrelaciona: la colaboración y el clima escolar.

a. Trabajo en equipo = trabajo colaborativo

“La colaboración es el intercambio participativo mediante la cual los sujetos viven la realidad como un proceso compartido y llevan a cabo las actuaciones más adecuadas para la mejora de la concepción y práctica educativa, como proceso de realización social y cooperativa” (MEDINA, A., 1994).

Colaborar significa asumir unos mismos objetivos y una actuación dirigida a la consecución de los mismos de forma coordinada. Pero, también, significa reflexionar sobre las prácticas docentes, ser susceptibles de críticas para mejorarlas, escuchar y proponer estrategias conjuntas.

La naturaleza del trabajo colaborativo reside en que es una acción compartida, en común, que se pone de manifiesto en los proyectos de innovación puesto que éstos no funcionan cuando se desarrollan de forma individual.

El trabajo en equipo no puede darse únicamente en las reuniones establecidas, constituye una forma de ser de la comunidad educativa y está impregnado en la cultura del centro. Esto se demuestra en la actitud ante la enseñanza, a través de interiorización del concepto de la educación como reflexión y posibilita una mayor apertura en los procesos de enseñanza- aprendizaje entre alumnos y profesores.

El trabajo en equipo debe darse en el centro a todos los niveles:

- Profesor-compañeros.
- Profesor-alumnos.
- Profesor-familias.
- Profesor-personal no docente.

Esto significa una concepción de la educación que nada tiene que ver con la impartición de una clase en el aula, sino que está relacionado con una práctica interactiva entre docentes y discentes y de éstos entre sí (MEDINA, A., 1994).

Así pues, la colaboración forma parte tanto de los objetivos y fines de la educación, que repercutirá en la organización y en la gestión del centro, como de la cultura que posee la institución.

b. Trabajo en equipo = clima escolar

Otro de los conceptos con los que se interrelaciona es el clima escolar que se vive en la institución, configurado por las relaciones interpersonales que favorecerán o no el trabajo colaborativo.

El clima y la cultura escolar productivos a través de la cohesión, colaboración, consenso, comunicación y trabajo en equipo del profesorado constituyen uno de los requisitos propuestos por el movimiento de las Escuelas Eficaces (REYNOLDS, D., 2001). Según los principios de este movimiento, el clima escolar tiene influencia en el trabajo en equipo.

Los equipos serán capaces de compartir todos los aspectos de su práctica educativa en la medida en que el clima se caracterice por un ambiente de confianza mutua y de profesionalidad nuevo. Además, es un factor que tiene relación con la calidad de los centros y tiene su propia importancia como constructo, independientemente de otros factores del centro y cobra su máximo valor cuando lo ponemos en relación con dichos factores (GONZÁLEZ, A., 2004).

El clima social sintetiza el ecosistema de relaciones, discurso, formas culturales, actitudes, percepciones y concepciones que inciden poderosamente en los modos de

interactuar y tomar decisiones en la institución escolar (MEDINA, A., 1997). Estas relaciones y la comunicación que en ellas se da, crean las bases del diálogo y apertura para intercambiar ideas, trabajar en función de metas compartidas y asumir compromisos de reciprocidad que supongan una implicación profunda en los proyectos institucionales.

No se trata de que todos los componentes de un equipo hagan lo mismo, se trata de crear equipos útiles y eficaces que posean una buena distribución de tareas. Por ello de nuevo, la función directiva posee un papel fundamental en la delegación de tareas, en la generación de espacios y tiempos para favorecer las relaciones y en definitiva, para establecer ese ambiente de confianza.

Requisitos y limitaciones del trabajo en equipo

Existen condicionantes que determinan el tipo de trabajo que se realiza en los centros, unos favorecen el trabajo en equipo y otros lo dificultan.

La cultura de prácticas colaborativas incluye la realización de las siguientes tareas:

- Trabajar en equipo, entendiéndolo como un proyecto de implicación compartida con las características expuestas en los apartados anteriores.
- Plantear objetivos comunes, que vienen determinados por la concepción de la educación, los fines de la institución y la cultura que se va construyendo en el centro.
- Establecer tiempos dedicados a la coordinación, lo que significa buscar los momentos y asumirlos como parte fundamental del sistema de enseñanza-aprendizaje, tanto para los alumnos como para los mismos docentes.
- Aprovechar momentos no establecidos para el intercambio de inquietudes, como pueden ser los recreos, momentos de ocio en el centro, actividades extraescolares para los docentes, etc.

- Apoyar la formación mutua, tanto externa como interna. El intercambio de experiencias entre profesores constituye una de las fuentes más ricas de formación, consideradas como altamente valiosas por estar apoyadas en la práctica diaria.
- Mantener una actitud positiva hacia la evaluación de compañeros y alumnos, lo que significa apertura hacia nuevas ideas, empatía para saber decir las cosas y eliminación de prejuicios hacia los compañeros.
- Investigar en la práctica, que requerirá de trabajo compartido y aprendizaje colaborativo.
- Diseñar un modelo de enseñanza- aprendizaje común, a través de un diálogo abierto con todos los niveles de la organización.
- Mostrar una actitud humilde ante las ideas de los demás, lo que supondrá eliminar las barreras de nuestra vanidad respecto al trabajo propio.
- Manifestar sentimiento de grupo, sólo a partir de esta identidad podremos dirigirnos hacia metas comunes desde una cultura de colaboración.
- Integrar la diversidad de opiniones de los demás desde un sentimiento de igualdad en todos los miembros del ámbito educativo.
- Utilización de la comunicación como base y apoyo a la colaboración, entendiendo la comunicación en todos los sentidos de la misma.
- Percibir los procesos de enseñanza y aprendizaje como tarea colaborativa, lo que significa cambiar en muchas ocasiones nuestra forma de pensar y afrontar la educación.

El trabajo en equipo está sujeto a múltiples obstáculos o limitaciones, como son:

- La competitividad derivada del sentimiento de infravaloración que provoca el reconocimiento del otro en lugar del nuestro.

- La falta de tiempo debida a la dinámica diaria enfocada en la tarea docente del aula y que se refleja en los cortos períodos de reunión.
- La percepción individualista de la educación que poseen algunos profesores, que ven en su trabajo una labor única de docente–discente, sin tener en cuenta otros componentes de la institución.
- La cultura basada en el aislamiento, que dificulta la forma de relacionarse y organizar la gestión del centro.
- La resistencia a los cambios, de forma que la institución aprenda a resolver problemas básicos, únicamente mediante las prácticas habituales, sin que el aprendizaje adquiriera un enfoque nuevo.
- Los miedos a todo lo que suponga autocrítica, apertura, colaboración, etc., provocado por percepciones personales y prejuicios que dificultan el trabajo colaborativo.

Evaluación en equipo

Si trabajo en equipo está relacionado con colaboración y clima escolar, parece obvio pensar que los proyectos de innovación y, en concreto, una investigación sobre evaluación no pueden permanecer al margen de este concepto.

Un planteamiento de investigación en la acción supone el compromiso de la comunidad educativa porque sólo desde la implicación de sus miembros y de la asunción de responsabilidades habrá un trabajo eficaz. Pero además, será desde la reflexión sobre los resultados y la definición de los objetivos desde donde se favorecerá la percepción de la investigación como algo útil para el centro, que repercutirá en su beneficio y en la mejora de la institución.

La conceptualización de la enseñanza tiene que ver esencialmente con las creencias compartidas, con la actitud de colaboración y con el compromiso de autodesarrollo

profesional. “La colaboración se considera la principal vía de desarrollo profesional” (DE VICENTE, P., 2002: 317). Y, efectivamente, hay que partir del trabajo en equipo para hacer un proyecto de estas características.

Cualquier proyecto de innovación que se aplique en una institución educativa necesita de un equipo de profesionales que lo lleven a cabo. En el caso de un plan de autoevaluación es imprescindible un grupo de personas implicadas en el proyecto que representen a la mayor parte de los integrantes del centro.

Los órganos de participación constituyen un tema clave en colegios y centros de Educación Superior. Parece obvio que los alumnos que son evaluados deberían compartir la información y tomar posiciones ante la evaluación del centro como un todo. A medida que éstos participen del proceso y tengan opción en la toma de decisiones, la evaluación se irá insertando en proyecto institucional.

Por otra parte, trabajar en equipo significa desarrollar el sentido de comunidad que nace del apoyo y de la revisión mutua. Supone compartir el aprendizaje profesional y entender la enseñanza como tarea colectiva en la que la coordinación sea una forma de trabajo asumida personal y colectivamente.

Es necesario distinguir entre un equipo que lidere el plan de autoevaluación y los participantes en el proceso, pues es conveniente la existencia de un pequeño grupo que apoye al coordinador/a y se implique directamente en las actividades de evaluación que requieren de esfuerzo y tiempo.

La mayoría de las veces, este equipo está formado por profesionales que tienen un alto grado de motivación por la educación, tiempo y dedicación. También es conveniente recurrir a los grupos de padres más carismáticos e implicados en la vida de la organización.

Por último, siempre es fundamental contar con algunos representantes de alumnos que den su opinión sobre los procesos de innovación y formen parte del “equipo”.

Sólo desde el trabajo cooperativo surgirá un buen plan de autoevaluación, únicamente con la implicación de toda la comunidad se logrará que el proceso se inserte en el Proyecto

Educativo, cambiar las actitudes sobre este tema y tomar en serio uno de los sistemas más eficaces para mejorar las prácticas docentes y, en definitiva, la calidad en la educación. Hasta que no se asuman los logros y debilidades no podrán cambiarse.

Un proceso de evaluación institucional y desarrollo profesional no puede quedarse al margen de este concepto, que se concreta en una serie de ítems en el cuestionario que se ha aplicado en esta investigación:

- a. Relación mutua entre los profesores.
- b. Aprendizaje profesional compartido con otros profesores.
- c. Implicación de los tutores en las decisiones del centro.
- d. Concesión de responsabilidades a los tutores.
- e. Tiempo disponible de los profesores para coordinarse en evaluación.
- f. Claridad en las tareas del coordinador que han conducido el proceso de auto-evaluación.
- g. Colaboración espontánea y voluntaria de los tutores.
- h. Clima positivo del trabajo en equipo.

1.3. PROYECTO EDUCATIVO DEL CENTRO

Todas las instituciones poseen un sistema de valores, normas, creencias, formas de ver la educación que la explicitan o no en documentos a los que la comunidad educativa tiene acceso. Éste ha sido el caso del Proyecto Educativo del Centro que elaboran los colegios con la normativa administrativa actual en España o del Proyecto Educativo Institucional de las instituciones paraguayas.

Cada país se plantea el modelo educativo que desea y son las Administraciones las que elaboran el primer nivel de planificación respecto al Proyecto Educativo o Institucional. De poco le serviría al centro querer establecer un sistema organizativo propio si la Administración se lo impide. Por ello, la primera responsabilidad compete a los ministerios de cada país, que condicionarán el tipo de educación que pretenden. Es necesario tener en cuenta, además, que ninguna voluntad política es aséptica, sino que

está ligada a unos intereses sociales determinados y no siempre responde a unos valores o concepto de cultura socialmente aceptados (REY, SANTAMARÍA, 2000: 62). Por tanto, es necesario distinguir entre lo ideológico del proyecto del centro y lo pragmático que conforma la gestión de las instituciones.

El Proyecto Educativo del Centro, como dimensión que interviene en el desarrollo del profesorado, contiene los dos aspectos y tendrá en cuenta:

- De qué centro se trata.
- El entorno.
- Las características de los alumnos.
- Los valores y principios que enseñan los docentes.
- La planificación de la enseñanza.

Los padres y los alumnos deben conocer cómo funciona la institución cuando acceden a ella, ya sea en niveles escolares o universitarios.

Es necesario tener en cuenta que para que exista un Proyecto Educativo de Centro o Institucional no es preciso que esté escrito, puesto que éste posee una dimensión práctica; sin embargo, la inexistencia del documento puede llegar a ser un indicador de calidad. Por el contrario, se puede dar el caso de que haya un documento que detalle el PEC y no responda a la realidad, haciendo de éste un documento burocrático, no consensuado ni asumido por la comunidad educativa.

Un proyecto común debe ser el fruto de reflexiones, aprobado de forma democrática y al que se dirijan todos los docentes con sentimiento de pertenencia e identidad a la institución. Pero además, debe incluir la planificación de la docencia y reflejar las innovaciones que se pongan en práctica para perpetuar las inquietudes y compararlas cada año.

En cuanto a la investigación, es fundamental la relación entre el Proyecto Educativo, la evaluación y el desarrollo institucional; la investigación respecto a cómo está reflejado en el PEC/PEI y el desarrollo que se logra a través de la evaluación y demostrarán dicha relación.

Como ítems que concretan esta dimensión en la presente investigación, se encuentran los siguientes:

- a. La evaluación se ha incluido dentro de un Proyecto Educativo del Centro.
- b. La evaluación ha sido asumida por los sectores de la comunidad educativa.
- c. Existe una planificación operativa para seguir con respecto a la evaluación.
- d. Los tutores conocen los principios metodológicos que seguirán con la evaluación.
- e. Ha mejorado el grado de reflexión y debate entre tutores con respecto a la evaluación.
- f. Se siente satisfacción con la aplicación de la evaluación en el Proyecto Educativo.

1.4. INFRAESTRUCTURA

La infraestructura de una institución educativa hace referencia a los recursos que posee y que gestiona. Estos recursos son de distintos tipos: económicos y financieros, materiales, espaciales, temporales y humanos.

Los primeros están determinados por la política y las estrategias para obtener recursos económicos y gestionar los que se tienen. Los materiales están relacionados con los elementos que se utilizan, tanto en las aulas como en los espacios comunes. El uso que se haga de todos ellos, puede repercutir en el hecho educativo.

El espacio también actúa como facilitador u obstaculizador de la comunicación y de las relaciones con todos los actores de la organización, y, cualquier sistema de evaluación institucional debe analizar este factor.

Los espacios son de dos tipos: colectivos y personales.

El patio, la biblioteca, los servicios, el gimnasio, las aulas, la sala de profesores, etc., constituyen zonas públicas de reunión que fomentan o dificultan el aprendizaje. Un caso que lo demuestra es el ejemplo del IFD de Caaguazú, caso de la presente investigación,

en el que, a través de la evaluación fotográfica, se demostró que los servicios suponían un obstáculo en el clima social de los alumnos, debido a la suciedad que tenían y al problema de éstos para manifestarlo ante la dirección o los tutores.

La gestión que se hace de esos espacios influye en el aprendizaje. No será lo mismo la situación de un centro en el que la biblioteca está abierta todos los días, y en la que se permite estudiar, a la biblioteca de otra institución que permita la entrada únicamente en días concretos.

Por otra parte, las salas de profesores pueden estar concebidas como espacios destinados a canalizar información, establecer relaciones sociales o simplemente, ser salas para corregir individualmente. Según el objetivo de estos espacios se favorecerá o no el clima social que exista entre los docentes.

Según el informe Coleman, explicado en el capítulo anterior, los recursos no afectan tanto a la calidad como el nivel social de los alumnos, sin embargo, sí pueden favorecer los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por ejemplo, el tiempo afecta muy directamente al desarrollo del programa educativo, porque ¿somos conscientes de la cantidad de tiempo que se pierde al cabo de un año si empezamos las clases cinco minutos tarde? ¿Qué pasaría si todo ese tiempo es aprovechado para el aprendizaje?

Este recurso es escaso en todos los sectores educativos: los profesores se quejan de no tener tiempo para corregir, para acabar los programas, para reunirse, etc. Pero el tiempo es una variable que puede controlarse con una buena organización, priorizando los temas y planificándolo de forma conjunta.

ITURRALDE, D. (2004: 121) distingue varias perspectivas y características relacionadas con el tiempo escolar:

PERSPECTIVA	CARACTERÍSTICAS
Tiempo técnico racional	El tiempo es considerado como fuente de recursos que puede organizarse y administrarse según objetivos preestablecidos. Es un recurso objetivo.
Tiempo micropolítico	El tiempo lleva implícitas cuestiones de poder y estatus. Un ejemplo es la distribución de horarios.
Tiempo fenomenológico	Es considerado desde una visión subjetiva y cada miembro de la organización lo vive de una manera. Se orienta hacia las personas y las relaciones.
Tiempo físico	El tiempo es relativo y se manifiesta a través de convenciones.
Tiempo sociopolítico	Es la forma en que se administran determinados conceptos referidos al tiempo.

Dependiendo de la perspectiva en que situemos el tiempo, habrá que concretar los indicadores para evaluarlo y cómo afecta en la calidad de la organización.

Para concretar la dimensión “infraestructura” en la investigación, se han tenido en cuenta algunos de estos recursos que se han detallado en los cuatro ítems que se presentan a continuación:

- a. Se han incrementado tiempos de reunión entre tutores para la autoevaluación.
- b. Se han destinado nuevos recursos materiales para la autoevaluación.
- c. Se han previsto recursos humanos y materiales externos al centro.
- d. Se han incrementado tiempos de reunión con alumnos.

1.5. DIÁLOGO EDUCATIVO

Hoy en día es frecuente la falta de comunicación en todos los ámbitos de la sociedad. ¿Cuántas veces tenemos ocasión de hablar en familia sin la presencia de una televisión? ¿Cuántas veces cenamos o almorzamos todos juntos? ¿Con qué frecuencia hablamos de educación entre los profesores, directores, etc.?

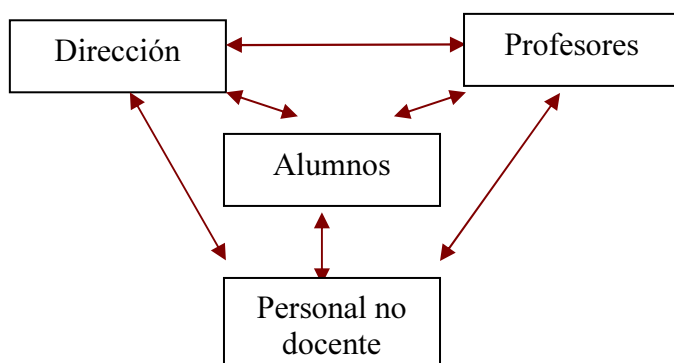
Y es que el ritmo de vida ha provocado una disminución en la “frecuencia” y en la “calidad” de la comunicación, que afecta a la educación de nuestros hijos y de nuestros alumnos. No tenemos momentos para hablar, pero, en ocasiones, perdemos la capacidad de escuchar.

Por otra parte, ha disminuido la colaboración de los padres en la vida de los centros. Un claro ejemplo son los bajos índices de participación que se han mantenido constantes en las sucesivas elecciones a los Consejos Escolares, con cifras que oscilan entre un 14% y un 16 % en el caso de la educación Primaria (SARRAMONA, J., 2004: 98).

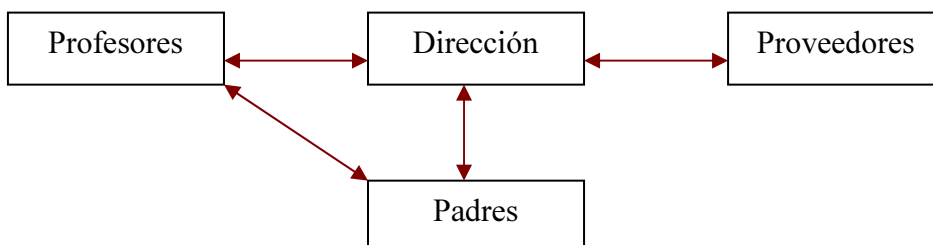
La comunicación y la participación darán significado a la dimensión *diálogo educativo*, que determinará hasta qué punto influye en el desarrollo institucional en su relación con la implantación de la evaluación.

En el caso de la **comunicación**, se establecen varios niveles, que se exponen a continuación:

a. Comunicación interna



b. Comunicación externa



Un error habitual es considerar la comunicación únicamente en dos sentidos:

- De la dirección a las familias y los profesores.
- De los profesores a las familias y viceversa.

Existe poca comunicación hacia el personal no docente o los proveedores y son también un factor que influye en la calidad de las organizaciones puesto que participan de otras formas en el proceso educativo: ¿no se educa en el comedor, en el patio o en el autocar?

Por otra parte, hay que delimitar los tipos de comunicaciones que se dan en la institución:

- La comunicación formal: determinadas por los momentos de reuniones establecidas. Las formas de interrelación en tales reuniones, los sistemas para llegar a consensos y los mecanismos para hacer que realmente sean útiles determinarán si las comunicaciones son eficaces o no.
- La comunicación informal: a veces son más válidas que las otras porque no suelen prefijarse de antemano y responden a intereses y motivaciones intrínsecas de los profesores, los padres, los alumnos o el personal no docente.

En la medida en que la dirección fomente la comunicación entre todos los miembros, aunque sólo sea facilitando los momentos, se aumentará la frecuencia. De toda la comunidad educativa dependerá que esa comunicación sea útil. La comunicación eficaz, en este sentido, se entiende como una participación partiendo de la otra persona. “Aprehender lo que el otro nos quiere decir supone dar un paso más allá del escuchar” (BAZARRA, L., CASANOVA, O., GARCÍA, J., 2004: 124). Es, en definitiva, un esfuerzo por escuchar y comprender al otro, o lo que es lo mismo, demostrar una empatía.

La **participación** constituye uno de los indicadores de calidad en el sistema estatal de indicadores de la educación (INECSE, 2004):

- “Pertinencia y participación en asociaciones de madres y padres de alumnos, es decir, porcentaje de alumnos cuyos padres pertenecen y/o participan en asociaciones de madres y padres de alumnos del centro”.
- “Participación de los padres en las actividades del centro, es decir, el porcentaje de padres de alumnos que participan en diferentes tipos de actividades del centro en opinión de las propias familias y de los directores de los centros”.

En el caso de la evaluación, ésta posee una dimensión técnica que el aplicarla les corresponde a los especialistas o profesores que poseen conocimientos en los temas relacionados con ella; no obstante, las familias tienen mucho que decir en las prioridades y ámbitos objeto de la evaluación del sistema, así como en los procesos de obtención de datos y decisiones posteriores a la evaluación.

Por otra parte, cuando los padres, los profesores y los alumnos participan en los procesos de autoevaluación, convierten los procesos en algo suyo que repercutirá en estos procesos y en sus resultados.

Respecto al hecho educativo, dada la trascendencia social, sus metas han de estar consensuadas por el conjunto de la sociedad, y las administraciones no pueden estar al margen de ello.

Los resultados de la investigación de SARRAMONA y ROCA, (cit. por SARRAMONA, J. 2004) en la que comparan centros con alta y baja participación en Consejos Escolares de Cataluña ilustran esta idea:

1. La totalidad de las instituciones consideraron necesaria la participación de los padres para mejorar la calidad de la educación.
2. En los centros donde existe una alta participación:
 - Se produce una participación más efectiva y crítica de las familias en la vida institucional.
 - Se sienten más satisfechos con la vida del centro y presentan mejores disposiciones para realizar actividades propias de la escuela de padres.
 - Tanto padres como profesores valoran de manera positiva la participación de las familias con la institución, si bien los directores desearían mayor nivel de implicación.
 - Se sugieren propuestas profundas y comprometidas para mejorar la participación de las familias.
 - Se aprovechan en mayor medida, las reuniones entre los tutores y los padres.

- Se valora más positivamente, la participación de los padres en el Consejo Escolar.
- Existe mayor apertura a incorporar temas propuestos por los padres en el orden del día de las reuniones de Consejos Escolares.
- Piden un equipo capaz de liderar el proyecto educativo y que fomente la cultura de la participación en el centro.

Por último, cabe decir que para que se produzca una auténtica participación deben cumplirse varios factores:

1. Que existan intereses comunes con un proyecto y determinados objetivos con el fin de que el equipo haga suyo el proceso educativo encaminado hacia los mismos objetivos.
2. Reparto de tareas equitativo que evite sobrecargar de tareas a determinadas personas.
3. Trabajo colaborativo, entendiéndolo como un verdadero trabajo de equipo.
4. Un sistema de gratificación individualizada de algún tipo, no necesariamente material.
5. Un principio de respeto y democracia en todos los niveles.

Respecto a la concreción de la dimensión reflejada en los instrumentos de esta tesis se identifican los siguientes ítems:

- a. Ha mejorado la comunicación entre los tutores.
- b. Ha aumentado la participación de alumnos.
- c. Ha mejorado la comunicación con alumnos.
- d. Han mejorado los sistemas de recogida de sugerencias de los alumnos.

1.6. INNOVACIÓN EDUCATIVA

En otro capítulo anterior se explicó más detalladamente el término “innovación educativa”. No obstante, constituye una de las dimensiones trabajadas en la

investigación y como tal, aparece en los instrumentos del estudio; por tanto, conviene relacionar su contenido con este proceso investigador.

La innovación educativa que se propone está centrada en el desarrollo de la organización puesto que el objetivo es que ésta mejore. Por ello, el trabajo está orientado a que los profesores participen, mejoren las estructuras organizativas del centro y adquieran mayores conocimientos y competencias sobre los procesos de evaluación.

Este proceso está relacionado, a su vez, con otras variables: cultura, clima escolar, función del director como agente innovador, infraestructura, desarrollo del profesorado, etcétera., pues la innovación forma parte de una acción colegiada en el que el docente es eje del proceso (beneficiario y agente) en cuanto a tarea colectiva.

Si en esta investigación se hubiesen considerado las acciones aisladas de los docentes se hubiese empobrecido el planteamiento en el desarrollo y en los resultados, puesto que los hallazgos se hubieran diseminado. Como consecuencia, se ha tenido en cuenta una visión sistémica de la innovación teniendo como fin último la mejora profesional e institucional.

A este respecto, DE MIGUEL, M. (1991: 313) defiende unos indicadores de éxito en los procesos de innovación que se ha intentado tener en cuenta en esta investigación:

1. Los profesores aceptan favorablemente participar en una estrategia de cambio si ésta se elabora a partir de su realidad y se orienta a solucionar sus problemas.
2. Los docentes presentan mayor colaboración en la medida que estiman que el proceso innovador aporta ventajas concretas.
3. Presentan menos resistencia cuando el proceso de cambio no exige tareas demasiado complejas o exigencias personales acusadas.
4. Participan con mayor satisfacción si el proceso resulta atractivo, es práctico y presenta calidad.

Parece que los docentes se implican más cuando participan en la elaboración del proyecto y pueden modificar el programa, a medida que se va implementando en la vida

diaria de la institución. Éste ha sido el caso de este estudio, puesto que han sido los tutores y coordinadores los que han planteado las áreas e instrumentos de evaluación en cada centro.

Algunas estrategias que se han previsto para minimizar resistencias a la innovación son:

- Sensibilización hacia el cambio, a través de comunicaciones constantes.
- Horizontalidad, con las mismas responsabilidades y competencias (coordinadoras, tutores, alumnos).
- Información entre Institutos de Formación Docente y la Sede Central del Programa de Profesionalización Docente a Distancia.
- Asesoramiento constante en función de las demandas.
- Primacía de la cooperación sobre el individualismo.
- Planificación por IFD.
- Seguimiento de la investigadora.

Los indicadores empleados en esta dimensión, tanto en el cuestionario como en los instrumentos cualitativos, son los siguientes:

- a. Ha surgido algún proyecto de innovación sobre evaluación.
- b. Se han creado planes de mejora en el centro.
- c. Se han creado sistemas de comunicación con tutores de otros centros.

2. APROXIMACIÓN AL CONCEPTO “DESARROLLO DEL PROFESORADO”

El desarrollo profesional es el proceso de avance y afianzamiento conceptual e integral que el docente adquiere al reflexionar y asumir su mejora formativa permanente (MEDINA, A., 2002:192).

El profesor cuando evalúa decide unos fines, un objeto de su evaluación, un modelo y unas técnicas, que revisará cuando termine el proceso. De esa reflexión obtendrá conclusiones que le harán crecer como profesional y configurarán una forma de ver la realidad diferente a la que tenía, de forma que afiance sus conocimientos como docente.

Desde este punto de vista, lo importante es comprobar que efectivamente se produce un incremento en la formación y no sólo el empleo de técnicas o informaciones utilizado en la evaluación.

Siguiendo la línea de RIEGLE, (cit. por SANTOS, M. A., 2003: 83), se identifican cinco campos en los que puede producirse el **crecimiento de los profesores** a través de la evaluación:

1. *Desarrollo pedagógico*: desarrollo de capacidades que implican la intervención didáctica.

En el momento en que un profesor emplea un sistema de evaluación para comprobar la consecución de unos objetivos y analiza el proceso, con el fin de mejorar su práctica en sucesivas ocasiones, se produce una reflexión que condicionará su didáctica futura.

2. *Desarrollo profesional*: crecimiento individual.

Todas las experiencias y conocimientos conforman la biografía de una persona, que aplicará en todas las situaciones que se presenten. No es necesario asistir únicamente a un curso de perfeccionamiento profesional para aprender, la propia innovación nos ofrece la posibilidad de desarrollarnos de forma individual.

A su vez, nuestro saber profesional también pone en evidencia nuestra forma de entender la evaluación y la forma de aplicarla.

3. *Desarrollo organizativo*

Las organizaciones que participan en sistemas de autoevaluación cuyo fin es la toma de decisiones provocan desarrollos condicionados por los actores de la educación, que a su vez, también han conseguido un progreso en los demás niveles.

4. *Desarrollo de la trayectoria profesional*: pone el énfasis en la preparación para seguir progresando en la carrera.

Este aspecto va ligado al profesional y pedagógico y se utiliza en las investigaciones que se ponen en marcha dentro de las instituciones educativas. El uso de diferentes técnicas y modelos obliga a leer y actualizarse profesionalmente. Pero también se

produce actualización profesional al conocer las razones del avance y las limitaciones que tienen los alumnos y toda la organización.

5. *Desarrollo personal*: pone el énfasis en la comunicación interpersonal y en el crecimiento del profesor como individuo.

Un proyecto de investigación en evaluación obliga a los docentes a relacionarse con sus compañeros así como con los padres, los alumnos y el equipo directivo.

Esto supone que tanto la frecuencia en la comunicación y la calidad de ésta deben mejorar si queremos que las prácticas evaluativas sean eficaces. El acercamiento entre colegas provoca una reflexión sobre la práctica que estimulará la autoformación personal de cada docente.

Actualmente, el término *desarrollo profesional* va ligado a la transformación de los profesores y de su enseñanza puesto que la característica esencial es el cambio (DE VICENTE, P., 2002).

Este cambio se da de forma continua y las causas de los cambios pueden deberse a variaciones psicológicas que se producen a medida que la edad avanza, expectativas sociales y personales, etc.

El desarrollo de los profesores se produce en sus habilidades, actitudes, procedimientos, percepciones de sí mismos y de la enseñanza y pasa por diferentes etapas. Las etapas de desarrollo de los profesores en ejercicio que propone BURDEN (cit. por DE VICENTE, P., 2002), son:

UNRUH Y TURNER	KATZ	GREGORC	PETERSON	BURDEN	YARGER Y MERTENS	MCDONALD
Enseñanza.	Supervivencia.	Llegar a ser.	Primera fase actitudinal: de 20 a 40 años.	Etapas de supervivencia.	El profesor inicial.	Etapas de transición.
Seguridad.	Consolidación.	Crecimiento.	Segunda fase: de 40 a 45 años.	Etapas de ajuste.	El profesor desarrollándose.	Etapas de exploración.
Madurez.	Renovación.	Madurez.	Tercera fase: de 55 años a la jubilación.	Etapas de madurez.	El profesor práctico.	Etapas de invención y experimentación.
	Madurez.	Funcionamiento profesional total.			El profesor experimentado.	Etapas de enseñanza profesional.

En una primera etapa, cuando los profesores están iniciándose en las prácticas, se identifican con los alumnos, pues recuerdan que ellos lo han sido durante muchos años.

En su evolución hacia una segunda etapa se dan cuenta de que tienen que sobrevivir y que la supervivencia va a depender de que el trabajo de clase se haga con el menor número de interrupciones posibles, por lo que los profesores se comportan de una forma autoritaria.

En una tercera etapa, los docentes han superado el período de supervivencia y se atiende más a las tareas de enseñanza. Después, evolucionan a una cuarta etapa, en la que el interés de los profesores se centra en el aprendizaje y en las necesidades sociales y emocionales de sus alumnos.

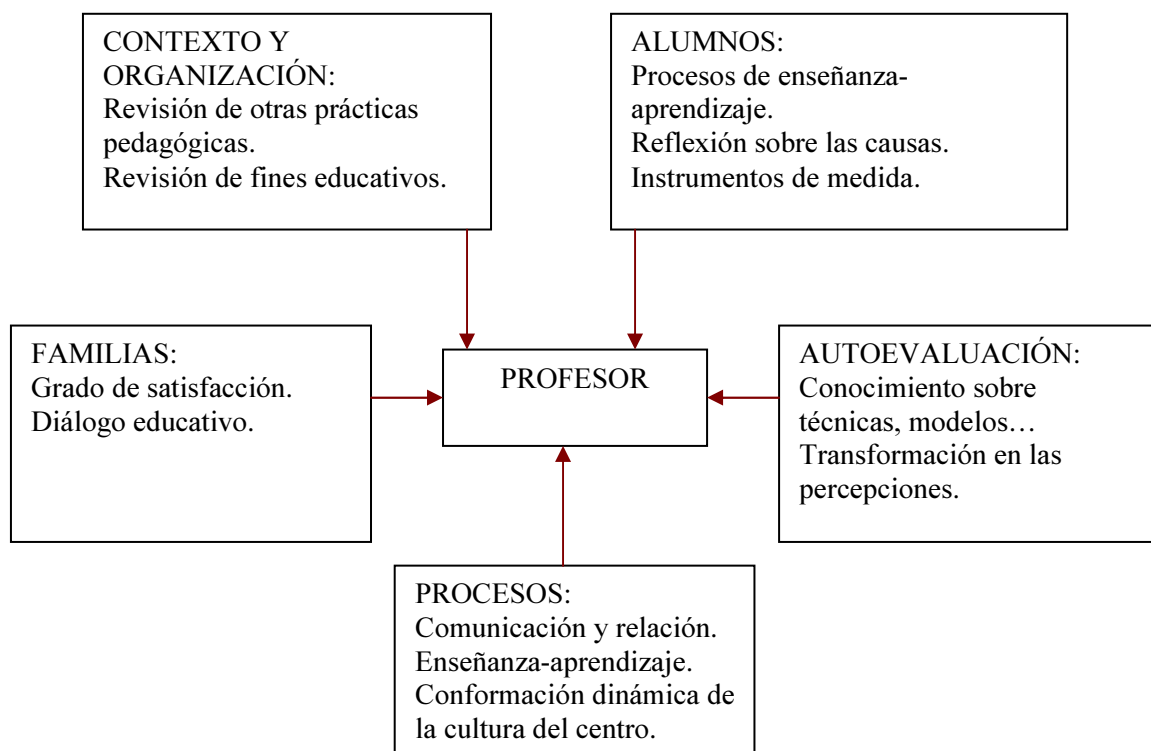
A partir de los 45 a los 50 años baja el nivel de ambición y como consecuencia, el de implicación, pero aumenta, en cambio, el de confianza y serenidad (DE VICENTE, P., 2002).

Todo este desarrollo profesional no puede ser posible si no se dan una serie de circunstancias dentro de las instituciones:

- a. La comunicación debe ser transversal, posibilitando el diálogo en todas las direcciones de la organización.
- b. La evaluación debe ser democrática, consensuada y no impuesta, con el fin de que los participantes la hagan suya. El aprendizaje profesional colaborativo mejorará si la totalidad de los docentes, o la mayoría, lo toman como tarea de responsabilidad compartida.
- c. Debe estar asumida. Si no se interioriza no se considerará útil y el desarrollo profesional será mucho más relativo.
- d. Debe tener un tiempo de dedicación adecuado. Si se ve únicamente como una carga de trabajo no se dedicará el tiempo preciso y condicionará todo el proceso.
- e. Los fines deben estar muy claros. Esto parte del propio concepto de la evaluación, pues si no se sabe hacia dónde dirigir el proceso, tampoco sabremos predecir los tiempos, las técnicas, el coste personal, etc.
- f. Los espacios deben estar previstos de antemano.

“La evaluación aporta un mejor conocimiento del proceso educativo y su interrelación con la cultura escolar innovadora, aportándonos un mejor autoconocimiento, la comprensión de los estudiantes; el replanteamiento del modelo de enseñanza-aprendizaje y una orientación profesionalizadora y reflexiva del docente ante sí, los estudiantes y la institución” (MEDINA, A. 2002: 192). Todos los docentes evalúan de una forma u otra, y del análisis de esta tarea evaluadora dependerá el cambio profesional.

En distinto sentido, es necesario tener en cuenta el **objeto** de la evaluación y su relación con el desarrollo del profesor, como se presenta en la gráfica que se ofrece a continuación:



En primer lugar, un docente cuando evalúa a sus alumnos comprueba la coherencia entre los objetivos o intencionalidades formativas, así como la calidad en los procesos desarrollados. La reflexión sobre el rendimiento pone en juego la calidad en:

- Los procesos de aprendizaje de los alumnos, determinados por los tiempos, espacio, capacidades, estudio, etc.

- Los procesos de enseñanza, determinados por las metodologías empleadas por los docentes, capacidades, habilidades, etc.
- Los instrumentos en la medida de ese rendimiento, determinados por los conocimientos y experiencia de los profesores.

En segundo lugar, la capacidad de autocrítica se demuestra en procesos de autoevaluación y supone que existe una inquietud por mejorar sobre la propia práctica docente pero también, en los conocimientos derivados de los procesos de innovación y en la transformación en la percepción de la propia actuación profesional.

Respecto a los procesos educativos, la evaluación requiere de una mejora en el diálogo educativo así como un aumento en la frecuencia de tales comunicaciones; por otro lado, permite demostrar cómo son éstas y qué necesitan mejorar. En función de esta evaluación podremos contribuir a los cambios en la cultura de nuestra organización.

La posibilidad de evaluar las relaciones con las familias también permitirá el crecimiento personal y organizacional, ya que es uno de los componentes fundamentales en la comunidad educativa que contribuye a la configuración de esa cultura.

Por último, la evaluación del contexto permite revisar los fines educativos, los sistemas de coordinación, el aprendizaje colaborativo, etc., que influirán en la percepción que sobre el sistema posee el docente y que condiciona su práctica educativa.

La concreción de la dimensión *desarrollo del profesorado* en el cuestionario, ha sido posible por ítems como:

- a. Los programas de formación que responden a los intereses del profesorado.
- b. La autoformación de los docentes.
- c. La formación en el centro con expertos.
- d. El intercambio de experiencias con profesores de otros centros.
- e. Las actitudes positivas hacia la evaluación de la calidad de la enseñanza.
- f. Los conocimientos sobre evaluación: instrumentos, técnicas, modelos, etc.
- g. Ha mejorado la actuación docente de los profesores.

VI. ESTUDIO DE CAMPO: METODOLOGÍA

1. LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN PARTICIPATIVA Y LA COMPLEMENTARIEDAD METODOLÓGICA

Después de analizar el marco teórico en el que se integra la evaluación y que define el desarrollo institucional y del profesorado, se presenta en este capítulo el desarrollo metodológico que se ha seguido en el estudio de campo.

La investigación se ha puesto en marcha en función de dos ejes fundamentales. En primer lugar, a través de la aplicación de **tres cuestionarios** que permiten comprobar la situación de partida en relación con el objeto de estudio. Los centros implicados fueron todos los Institutos de Formación Docente que participaban en el Proyecto de Profesionalización Docente a Distancia. Además, se ha investigado el desarrollo logrado en los centros después de aplicar la evaluación en las tres instituciones. Por último, se ha comprobado la mejora conseguida en algunos centros educativos europeos que han participado en el mismo modelo evaluativo.

El segundo eje sobre el que ha girado la investigación está constituido por el **estudio en profundidad de la aplicación de un modelo evaluativo en tres Institutos de Formación Docente**.

La investigación, por tanto, se ha trabajado en función de una complementariedad metodológica que está justificada por el tipo de investigación que se ha seguido y por dos enfoques: el **cuantitativo** y el **cualitativo**.

Desde que en el año 1983 apareciera el trabajo de GIMENO, J., sobre *La enseñanza: su teoría y su práctica*, influido por los autores anglosajones y en el que propone su alternativa a la evaluación cuantitativa a través de la evaluación cualitativa, comenzó una reflexión dialéctica entre los didactas por dilucidar si son mejores las metodologías cuantitativas o las cualitativas para la evaluación, que queda zanjada a partir de los trabajos de COOK, T. D., y REICHARDT, C. S. (1986), en los que se habla de falsa disyuntiva o de superación del enfrentamiento respectivamente.

A partir de los humanistas y, sobre todo, de los cognitivistas y socio-críticos, los métodos cualitativos se van imponiendo y con ellos, las técnicas e instrumentos de carácter cualitativo.

Autores como STAKE, R. (1976), PARLETT, M., y HAMILTON, D. (1977), , SABIRÓN , F. (1990) y SANTOS, M. A. (1990), utilizan las entrevistas, los cuestionarios abiertos, la observación, los informes, los sociodramas, la crítica estadística, la triangulación de métodos, etc., como técnicas e instrumentos para observar, analizar la realidad y elaborar los criterios de evaluación.

Los autores cualitativos utilizan más técnicas que instrumentos puesto que su objetivo es la interpretación de los procesos y los hechos, para lo cual se necesitan técnicas que engloben varios instrumentos. Estas técnicas son abiertas y flexibles porque se van desarrollando con el proceso de evaluación. El contexto y la información que se va recogiendo demanda nuevas estrategias y la utilización de herramientas, que posiblemente no estuvieran previstos al iniciar la investigación pero que las nuevas situaciones las demandan.

Estas técnicas se caracterizan por ser pluralistas y utilizar la triangulación de métodos en un mismo proceso y pueden ser: la observación, la percepción, la entrevista, el cuestionario abierto o el cerrado de carácter cualitativo, etc.

Los trabajos de carácter cuantitativo, en especial los conductistas, en parte los humanistas y algunos cognitivistas como TYLER, R. W., STUFFLEBEAM, D. L., o SCRIVEN, M., utilizan técnicas como son las pruebas objetivas, los test estandarizados y de diagnóstico, los cuestionarios, las pruebas de rendimiento, la observación predeterminada, las listas de control, etc.

La mayoría de los autores eligieron estos instrumentos porque su objetivo era, fundamentalmente, el de medir y controlar un proceso a través de los resultados; por eso, buscaron técnicas que los ayudasen a cuantificar las veces que ese hecho se había producido y a qué nivel.

Habría que superar la disyuntiva o el enfrentamiento entre la utilización de los métodos cuantitativos (aquellos que los buscan a través de los criterios de medida, datos cuantificables y medibles en porcentajes) y los métodos cualitativos (aquellos que buscan la información que subyace a la realidad, a los fenómenos y los procesos; de los criterios que la configuran, que ayudan a analizarla, comprenderla y conocerla mejor para su intervención).

La forma en que se combinan las dos metodologías es lo que diferencia a los autores. En este sentido, esta investigación sigue la línea de MAXWELL, J. A., y LOOMIS, D. (2003). La idea fundamental de estos investigadores consiste en comprobar cómo los componentes de un estudio se conectan e influyen entre ellos; por tanto, la combinación de estrategias sistémicas para el análisis y la creación de diseños de investigación son más productivos que usados individualmente.

El objetivo de una investigación es tratado desde una perspectiva diferente. Mientras existen posiciones en que se presenta una taxonomía de caminos para abordar los dos métodos, cuantitativo y cualitativo, aunque de manera independiente, MAXWELL y LOOMIS integran, en el diseño de la investigación, el marco conceptual, preguntas de la investigación, estrategias de validación, y los modos en que estos componentes son integrados e influyen mutuamente; por lo tanto, los dos métodos estarían relacionados.

El modelo de este diseño interactivo propone una fórmula en la que sus componentes sean compatibles y trabajen juntos. Estos componentes son:

1. Objetivos del estudio: pueden ser personales, prácticos o intelectuales e influyen en el tipo de investigación.
2. Marco conceptual: teorías y creencias acerca del fenómeno de estudio que guían la investigación. Pueden ser dibujadas por la literatura, experiencia personal, estudios preliminares, etc. Contiene la teoría que el investigador ha desarrollado o está desarrollando acerca de los objetivos de estudio.
3. Preguntas de la investigación: qué hace el investigador para comprender por qué está haciendo el estudio.
4. Métodos: técnicas para el análisis de datos y cómo integra las estrategias.
 - Relación que el investigador establece con los participantes en el estudio.

- Selección de la muestra.
- Participantes.
- Tiempos y lugares para recoger los datos: documentos, análisis de estrategias y técnicas.

5. Validación: cuestionamiento de las conclusiones del estudio.

Estos componentes forman un todo integrado y pueden influir y ser influenciados por otros componentes.

En esta línea, el estudio de campo que se presenta está concebido de forma sistémica, teniendo en cuenta todos estos componentes relacionados en las dos metodologías: cuantitativa y cualitativa.

La negociación entre ambas metodologías concede mucha más riqueza a las investigaciones a través de lo que se ha venido a llamar **triangulación** (COOK, T. D., y REICHARDT, C. S., 1986).

La triangulación tiene una serie de ventajas:

1. Posibilita la atención a los objetivos múltiples que pueden darse en una misma investigación.
2. Los dos enfoques (cualitativo y cuantitativo) se refuerzan mutuamente, brindando puntos de vista y percepciones que ninguno de los dos podría ofrecer por separado.
3. Se contrastan resultados, posiblemente divergentes y obliga a replanteamientos o razonamientos depurados.

El proceso de triangulación cumple distintas funciones:

- Permite el contraste de datos e informaciones.
- Es un método de recogida de datos. Cuando enfrentamos opiniones y comparamos los datos, siempre surgen nuevas informaciones que habían quedado ocultas en exploraciones anteriores.

- Es un método de debate, reflexión colectiva y autorreflexión que implica a los participantes en los procesos de análisis y crítica de la praxis, facilitando, posibilitando y comprometiéndolo en el cambio y la mejora.
- Y también es un método de crítica epistemológica.

En el estudio de caso, como elección de un objeto individual para investigar de diferentes formas, surgen variables, enfoques, criterios, referencias y ayuda en el proceso de definición misma de las variables para la construcción de instrumentos. Esto exige:

- Un acceso al escenario abierto a las contingencias de investigación.
- El empleo de variedad de métodos y técnicas cualitativas, siendo las más frecuentes la entrevista, el análisis documental, los registros, etc.
- Una tentativa explícita de comprender los acontecimientos en términos de significado.
- Un marco interpretativo.
- Una elaboración de los resultados de la investigación en forma descriptiva.

La visión cuantitativa ofrece datos más sistemáticos que complementan el enfoque cualitativo puesto que las dos metodologías son mutuamente complementarias.

Como señalan COOK, T. D., y REICHARDT, C. S., (1986: 42): “En vez de ser rivales incompatibles, los métodos pueden emplearse conjuntamente según lo exija la investigación”. De esta forma, serán los objetivos de la evaluación y las cuestiones para responder las que deben determinar qué métodos son más adecuados.

Además, la realidad en las instituciones educativas demuestra que es necesario utilizar los dos enfoques para analizar experiencias distintas.

En la línea de DENZING, N. (2000), se da más crédito a la interpretación de las investigaciones si existe:

- a. *Triangulación de las fuentes de datos*: observando el caso en varios momentos o espacios.

- b. *Triangulación del investigador*: otros investigadores observan la misma escena.
- c. *Triangulación de la teoría*: a través de la coobservación de varios investigadores con puntos de vista teóricos alternativos.
- d. *Triangulación metodológica*: utilizando métodos múltiples.

Ante la complementariedad metodológica, se hace necesaria la utilización de una pluralidad de instrumentos. El estudio que se propone se caracteriza por el empleo de una diversa gama de técnicas de recogida y análisis de los datos, tanto cuantitativos como cualitativos, entre los que destacan: los grupos de discusión, las entrevistas en profundidad, el cuestionario, etc. A través del empleo de varios métodos de recogida de datos y su tratamiento, se realizan análisis de contenidos y estrategias de triangulación que ofrecen una visión más amplia de la complejidad de las situaciones del estudio.

En distinto sentido, el marco ideológico en el que se integra el enfoque cualitativo es **la investigación - acción participativa**.

El origen de la investigación-acción se sitúa en la década de los cuarenta, a raíz de los trabajos desarrollados por KURT LEWIN en USA. Pero fue en la década de los cincuenta, cuando se dieron a conocer las primeras iniciativas en el ámbito educativo.

Aunque no tuvieron un éxito significativo, en las décadas de los setenta y ochenta, con CARR, S., y KEMMIS, W. (1988), emerge un creciente interés por este tipo de investigación que se consideraría como una modalidad más, puede que de las mejores en la investigación educativa.

La investigación-acción participativa tiene como objetivo producir conocimiento colectivo y acciones útiles para los implicados, que arranca de la motivación colectiva hacia el cambio. “Es el proceso sistemático que lleva a cabo una determinada comunidad para llegar a un conocimiento más profundo de sus problemas y tratar de solucionarlos, intentando implicar a toda la comunidad en el proceso” (PÉREZ, G., 1990). Es la población involucrada la que participa activamente en las fases del proceso y en su ejecución.

Hoy en día, existen diferentes corrientes de investigación cualitativa. Éstas podrían dividirse en dos líneas principales (DÍEZ, E., 1999):

1. Los que afirman que el auténtico significado de los actos es conocido, principalmente, por los actores. El objetivo es captar la realidad tal como la viven los participantes.
2. Los que insisten en que es el investigador el que tiene la capacidad más completa para poder interpretar la realidad.

En la primera línea se sitúa esta investigación, siguiendo a autores como GOETZ, J. P., y LECOMPTE, M. D. (1988), SABIRÓN, F. (1990) o STAKE, R. (1998). Pero además, se enfatiza en que sean los interesados los que controlen el proceso de investigación, concediendo especial importancia a la participación.

El papel de la investigadora ha sido también el de participante y aprendiz en el proceso, convirtiendo las aportaciones de ésta en objeto de análisis.

Características de la investigación:

- *Participativa*: implicando a toda la comunidad educativa de los Institutos de Formación Docente (profesores bachilleres, tutores y coordinadores) y a los integrantes de la Sede Central del Proyecto de Profesionalización Docente a Distancia (departamento académico, administrativo y tecnológico).
- *Cooperativa*: priorizando el trabajo en equipo y dando sentido a la idea de comunidad, donde se aprende del trabajo de los demás.
- *Con carácter formativo*: la aplicación de la investigación, especialmente, en los momentos de capacitación en el modelo así como en la aplicación de instrumentos, ha estado marcada por un carácter formativo que ha permanecido en todos los momentos del estudio.
- *Democrática y negociada*: las opiniones de todos los participantes se han tenido en cuenta al mismo nivel hasta llegar a consensos negociados. Participan y se implican todos los individuos asumiendo los acuerdos establecidos.
- *Basada en evidencias*: se han recogido datos a través de diferentes instrumentos con el fin de obtener conclusiones basadas en evidencias.

- *Enfocada a la mejora*: la finalidad última de la investigación-acción es mejorar la práctica, al tiempo que se mejora la comprensión que de ella se tiene y los contextos en los que se realiza (CARR y KEMMIS, 1988). Por ello esta investigación ha estado enfocada a la mejora del aprendizaje, de la práctica docente y del desarrollo institucional no sólo para comprender los casos descritos, sino también para mejorarlos.

Lo que hace cualitativa una evaluación no es sólo la técnica de recogida de información empleada, sino que debe serlo todo el proceso. BOLÍVAR, A. (1998) distingue varias técnicas:

- Discursivas (orales): por ejemplo, las entrevistas como medio más directo de obtener información.
- Técnicas narrativas: análisis documental de las actas.
- Escalas: encuestas, cuestionarios.

2. EL ESTUDIO DE CASO

La elección de la metodología en cualquier investigación depende no sólo de la concepción ideológica del investigador, sino también de las existencias de la situación que se trate. Esto significa que si se pretenden describir distintas situaciones educativas existirán condicionantes a la hora de elegir la metodología.

Los procesos educativos son complejos. Las relaciones o la falta de criterios definidos son factores difícilmente controlables y aislables como variables experimentales.

“La complejidad de los fenómenos educativos es de tal magnitud que difícilmente pueden ser evaluados a través de mediciones. Cuando en aras de una supuesta mayor científicidad, diseccionamos la realidad, descontextualizamos los fenómenos educativos y les atribuimos valores numéricos, a fin de adaptarlos a una metodología cuantitativa, es fácil que hayamos forjado una imagen de esa realidad irreconocible por los que en ella están inmersos y, por tanto, incapaz de producir conocimiento válido para la

comprensión, la reflexión y la mejora de la intervención educativa o social” (FERNÁNDEZ, J., y SANTOS, M. A., 1992: 23).

El objetivo metodológico de esta investigación tiene la finalidad de estudiar tres casos en profundidad cuya problemática es *susceptible de ser mejorada*. ELLIOT, J. (1993) indica que se investigan acciones en las que están implicados los docentes que pueden ser mejoradas y admiten una respuesta práctica.

Con este estudio no sólo se pretende analizar o investigar sino ir más allá de la mera descripción por embarcar a varias comunidades educativas. Ha requerido un juicio de valor colectivo y una definición consensuada con los miembros de los Institutos de Formación Docente, concediendo gran valor al aspecto *democrático* en cuanto a la forma de llegar a los consensos.

Las personas que han estado implicadas en el estudio (coordinadores/as, tutores/as y alumnos/as) han sido también investigadores y han resultado imprescindibles para configurar un *trabajo colectivo* y cooperativo.

Además, este tipo de estudio, dadas sus características, tiene un *enfoque prioritariamente cualitativo* y utiliza técnicas de recogida de información variadas, procedentes también de fuentes y perspectivas diversas.

La investigación cualitativa ha de ser contextualizada y llevarse a cabo en el espacio natural.

DÍEZ, E. J. (1999) enumera las características más comunes de los métodos cualitativos:

1. Inducción analítica: comienza con observación de hechos; las generalizaciones son hechas a partir de los datos recogidos tratando de descubrir patrones.
2. Proximidad: cercanía del observador a los hechos y a las personas. Se estudian los fenómenos en el propio entorno natural en que ocurren.
3. Mundo cotidiano: el estudio de la vida social en su propio marco natural sin distorsionarla ni someterla a controles experimentales.
4. Descubrimiento de la estructura de interpretación, no imponerla.

5. Actividad dialógica: no sólo se observan los datos, sino que hay un diálogo permanente entre el observador y lo observado, entre inducción (datos) y deducción (hipótesis) generándose unos significados negociados y consensuados.
6. Priman los aspectos subjetivos: se buscan más los significados intersubjetivos, contruidos y atribuidos por los actores sociales a los hechos, más que a la realidad de estos mismos hechos y sus leyes.
7. Uso del lenguaje simbólico (un ejemplo son las descripciones densas de GEERTZ y los conceptos comprensivos).

En la investigación se sigue además, a FERNÁNDEZ, J., y SANTOS, M. A. (1992) en la visión de la realidad, puesto que:

- La realidad social es polisémica. Existen múltiples visiones de la realidad, determinadas, no sólo por factores “objetivos”, concretos, palpables y medibles, sino que cada persona, cada grupo humano, cada sociedad reinterpreta subjetiva y culturalmente las situaciones, los momentos y las circunstancias, construyéndose su propia versión de la realidad. Así pues, cada organización es única, y su cultura diferente.
- La realidad social es dinámica y cada organización está inmersa en un proceso constante y continuo de acomodación y desacomodación a su realidad.
- Estas realidades no pueden diseccionarse para su estudio. El todo no es igual a la suma de las partes, ni éstas existen fuera de aquél. Por lo que la cultura de una organización ha de ser considerada como una gestalt.
- No es posible la comprensión ni la inmersión, si no se consigue romper barreras y llegar al cuerpo a cuerpo. Esto requiere el desarrollo de interrelaciones profundas entre investigador y participantes, con todos los riesgos que ello pueda suponer.
- No se considera a las personas como objeto de estudio sino como sujetos activos en el desarrollo y la vida de la organización.
- La investigación ha de ser contextualizada. No es posible comprender la problemática de la cultura de una organización fuera del microsistema en que se desarrolla, pero al mismo tiempo integrado en el contexto más amplio y variado en el que se mueven todos los implicados. Toda organización está marcada por componentes ideológicos y sociales que marcan su estructura y su funcionamiento.

- El estudio de los hechos ha de llevarse a cabo en el escenario natural donde transcurren.
- No se pretende generalizar los posibles hallazgos obtenidos a cualquier otra institución educativa. Sí podría plantearse la transferibilidad, pero ello depende, en último extremo, de los responsables de otras instituciones.
- Se parte de un diseño emergente, flexible, siempre incompleto, siempre abierto a la evolución y al cambio según lo requieran las circunstancias y desarrollo de la investigación.
- Los investigadores presentes en el campo son considerados como el principal instrumento de trabajo.
- En la construcción de la realidad intervienen activamente los propios interesados en ella. No es el investigador quien decide el objeto, ni la finalidad, ni los instrumentos de evaluación, son todos los interesados en la misma quienes negocian y consensúan el procedimiento investigador y la forma de validación de los resultados.

Por todo ello, la presente investigación responde a las características de una evaluación cualitativa por:

- Dirigirse a los procesos seguidos más que a los resultados.
- Incluir el punto de vista de los docentes, tutores y coordinadores de los IFD.
- Tiene como referencia el progreso en el desarrollo institucional.
- Se configura como un estudio de caso por el énfasis que se pone en el carácter singular y único de las Sedes observadas.
- Se busca la comprensión de cada caso más que comparar las diferencias con otros.

Pero además, este estudio responde a las características de una investigación cuantitativa por valorar los resultados objetivos, utilizar técnicas cuantitativas y permitir comparaciones entre los resultados de cada caso.

3. PROBLEMA INVESTIGADOR

Hablar de evaluación es algo muy común entre los profesionales de la enseñanza sea cual sea la etapa formativa o modalidad de educación.

Numerosas publicaciones internacionales intentan ofrecer estudios sobre modelos, métodos, instrumentos y, en definitiva, experiencias que concreten la evaluación y aporten datos para mejorar la calidad educativa.

En 1965 la evaluación recibió un gran impulso como consecuencia de la aprobación de la *Primary and Secondary Education Act*, gracias a una enmienda dirigida a asegurar la evaluación de los programas puestos en práctica en aplicación de la misma, y posteriormente, bajo la influencia de los debates generados por la publicación del Informe Coleman, a finales de los años sesenta.

La demanda de respuestas objetivas y fiables provocó la canalización de recursos económicos para actividades de evaluación y por tanto, un gran impacto en el desarrollo académico y profesional.

En el ámbito internacional se ponían en marcha otras iniciativas que se orientaban en la misma dirección, como, por ejemplo:

- La constitución de la *International Asociation for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA), dedicada a promover y realizar estudios internacionales de evaluación educativa. En ella se pusieron en práctica numerosos proyectos de evaluación y su noción del mundo se formulaba como un “laboratorio educativo”. Si al comienzo tomaron parte entre seis y quince países, hoy en día el número de participantes oscila entre treinta y cuarenta.
- Otro elemento de apoyo es la OCDE. Esta organización, que aglutina los países más desarrollados, inició en los años setenta un intento de construcción de indicadores sociales cualitativos que acabó con un relativo fracaso. Sin embargo, en los años ochenta, retomó la idea y puso en marcha un proyecto denominado INES, sobre

Indicadores Internacionales de la Educación, cuyo eco ha sido notable. Hasta ahora se han publicado tres volúmenes de indicadores con el título de *Education at a Glance/Regards sur l'éducation*, con carácter teórico-práctico que incluye las visiones más actuales sobre la construcción y cálculo de indicadores en la educación.

- Distintos países han puesto en marcha, desde las décadas de los ochenta y los noventa, mecanismos institucionales, centros u organismos de evaluación de sus sistemas educativos, por ejemplo, Francia, España, Suecia, Noruega, Argentina o Chile.
- También los organismos internacionales han reaccionado ante este ambiente y han puesto en marcha programas relacionados con la evaluación: UNESCO (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*), UE, OEI...

Pero, además, en el ámbito nacional:

- La comunidad educativa deja patente la necesidad de evaluar la enseñanza, conocer las diferentes concepciones y elementos de la evaluación, y adaptar o construir aquella definición con la que coincidan, de manera que tenga sentido en su modo de pensar y de hacer. Dado que entre el profesorado no está introducida todavía la práctica de la autoevaluación y la de la evaluación institucional, se necesita generar y extender una cultura evaluativo a todos que enfatice el carácter formativo de la misma y contribuya a reducir la resistencia generalizada a estos procesos.
- La Administración Pública tiende a explicitar el interés por la evaluación de la calidad de la enseñanza a través de leyes de calidad y la creación de instituciones de evaluación porque necesita conocer cómo es la calidad de la enseñanza de sus instituciones educativas.

Toda esta evolución ha provocado cambios estructurales en la enseñanza por una creciente inclusión en los mecanismos de gestión de los sistemas educativos, tendencia a la integración de métodos cuantitativos y cualitativos y cambios conceptuales en la propia evaluación.

En distinto sentido, una investigación ha de ponerse al servicio de las organizaciones como un medio para mejorarlas. En este caso, el objetivo de la investigación es comprender las instituciones educativas para poner en marcha las estrategias de transformación y mejora.

Todo lo anterior manifiesta la importancia de alcanzar un conocimiento que permita transformar las prácticas para desarrollar las instituciones y a las personas que participan de ellas. “La finalidad esencial de la investigación educativa es, pues, mejorar la práctica de la educación. No es que la producción de conocimiento en sí mismo no interese sino que tiene un carácter finalista ya que se pretende, a través del mismo, resolver los problemas y transformar la realidad” (SANTOS, M. A., 1992: 415).

La investigación sobre las organizaciones exige el uso de planteamientos y metodologías capaces de captar la complejidad, de interpretar los hechos en función y con relación al contexto y que tengan en cuenta las variables inter e intraorganizacionales que se dan.

También debe permitir y potenciar la reflexión de los implicados sobre su propia práctica, si queremos la democratización de las organizaciones y el aprovechamiento de las capacidades de sus componentes.

Actualmente, puede decirse que la evaluación es el tema de moda pero no existen muchas investigaciones sistemáticas que relacionen el desarrollo institucional y del profesorado con la evaluación y es en este sentido hacia donde se dirige este proceso investigador.

El objetivo general de esta investigación consiste en comprobar el desarrollo institucional y del profesorado desde la evaluación como cultura innovadora en centros educativos que están incorporando modelos de evaluación de calidad institucional.

***Hipótesis:* A consecuencia de la incorporación de un modelo de evaluación de la calidad en la enseñanza se produce un desarrollo en la institución y en el profesorado.**

Para conseguir los objetivos se han empleado distintos enfoques metodológicos con datos cualitativos y complementados por datos cuantitativos. En esta línea, se ha realizado un estudio de varios casos de instituciones educativas complementados con la aplicación de varios cuestionarios dirigido a una muestra de profesores que hayan participado, al menos, durante un año en un proceso de evaluación de calidad en el centro.

Objetivos específicos:

- 1. Describir la cultura evaluativa de los centros que han sido objeto del estudio de caso.**
- 2. Comprobar el nivel de desarrollo institucional y del profesorado que existe en cada IFD.**
- 3. Incorporar un sistema de autoevaluación en los IFD que lo deseen y estudiar en profundidad tres de ellos.**
- 4. Constatar el nivel de mejora en el desarrollo institucional y del profesorado, después de incorporar el modelo de evaluación de calidad, al menos durante un año.**
- 5. Comprobar el nivel de mejora en el desarrollo institucional y del profesorado en otras instituciones educativas que han utilizado un modelo evaluativo similar y comprobar las semejanzas y las diferencias.**

4. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS EMPLEADOS EN LA INVESTIGACIÓN

4.1. RECOGIDA DE DATOS CUANTITATIVOS: CUESTIONARIO

El cuestionario es uno de los instrumentos tradicionales más utilizados en la investigación educativa por gozar del respeto de la comunidad científica y por ser el que con mayor facilidad se demuestra la fiabilidad y validez del instrumento.

Es especialmente adecuado no sólo para investigar en zonas extensas geográficas o a un alto número de sujetos de estudio, sino también, para ofrecer información complementaria al estudio cualitativo.

En este sentido, la utilización de los cuestionarios ha posibilitado extraer información y contrastarla con los datos obtenidos en las entrevistas y los grupos de discusión, a fin de elaborar informes basados en las más diversas fuentes posibles.

Revisada la literatura y los instrumentos realizados para otros estudios, fue formulada la primera versión del instrumento que, posteriormente, fue sometida al proceso de validación hasta quedar la versión definitiva de los cuestionarios.

Es necesario destacar que existen tres cuestionarios, que en adelante serán denominados:

- Cuestionario I: Diagnóstico sobre el desarrollo institucional y del profesorado en los IFD.
- Cuestionario II: Desarrollo institucional y del profesorado en los IFD.
- Cuestionario III: Desarrollo institucional y del profesorado en Europa.

El orden cronológico en la elaboración y aplicación de los cuestionarios fue el siguiente:

- Cuestionario III. Este instrumento fue el primero debido a mi implicación en el proyecto europeo Sócrates, gracias al cual tuve acceso a los centros educativos participantes.
- Cuestionario I. En segundo lugar, se adaptó el cuestionario anterior a la realidad paraguaya y se validó.
- Cuestionario II. Este cuestionario es similar al Cuestionario I, a excepción de los cambios realizados por la adaptación al medio paraguayo.

Los tres cuestionarios gozan de la misma base en su contenido; sin embargo, se diferencian por sus objetivos. El primero de ellos tiene la finalidad de valorar el **diagnóstico** que sobre el centro hacen los tutores y coordinadores de los **IFD paraguayos**. El segundo cuestionario posee la finalidad de valorar el **desarrollo** que ha existido en los **IFD paraguayos** y en el profesorado después de un año de implantar el proyecto de evaluación. Por último, el tercer cuestionario mantiene esta última finalidad, teniendo como muestra a profesores de otros **centros escolares europeos** que han trabajado con el mismo modelo, al menos, durante un año.

Los tres instrumentos están formados por ítems de diferente tipología:

- a. Preguntas de valoración con diferentes formatos de construcción tipo Likert (nada – poco – bastante - mucho); por ejemplo, ítems 14, 18, 25.
- b. Preguntas abiertas; por ejemplo, ítem 42 (Cuestionario I), ítem 48 (Cuestionario II), ítem 52 (Cuestionario III).
- c. Preguntas de ordenación; por ejemplo, ítem 41 (Cuestionario I), ítem 47 (Cuestionario II), ítem 51 (Cuestionario III).

Las preguntas se agrupan en torno a nueve dimensiones:

1. *Aspectos generales y personales del profesor* (p.e., ítem 1, 2, 3...). Se refieren a informaciones relativas a características de los profesores y/o tutores: edad, sexo, país, puesto en el centro, años de docencia o tiempo que lleva en el proyecto de Educación a Distancia. Algunas de estas variables constituyen dimensiones para establecer diferencias entre cuestionarios y otras dimensiones.

2. *Aspectos generales del centro educativo* (p.e., ítem 7, 8, 9...). Recogen información sobre los datos de la institución educativa a la que se refiere, bien sea un colegio, bien sea un Instituto de Formación Docente. Esta dimensión aporta datos como el nivel socioeconómico de la institución o el número de alumnos que hay en ella.
3. *Constructo I: Trabajo en equipo* (p.e., ítem 12, 13, 14...). Es la primera dimensión específica que identifica el significado sobre desarrollo institucional es el trabajo en equipo, concretado en ocho ítems.
4. *Constructo II: Desarrollo del profesorado* (p.e., ítem 22, 23, 24...). El segundo constructo está directamente relacionado con la otra dimensión básica de la tesis, puesto que el desarrollo del profesorado posee un carácter fundamental en sí mismo.
5. *Constructo III: Diálogo educativo* (p.e., ítem 27, 28). Esta variable recoge la comunicación entre profesores/tutores y alumnos, tanto en la cantidad como en la calidad de esa comunicación.
6. *Constructo IV: Respaldo de la dirección del centro* (p.e., ítem 30, 31 en Cuestionario I y 2; 33, 34 en Cuestionario III). El respaldo de la dirección alude a la preocupación por crear buen clima de trabajo entre los docentes, gestionar bien los procesos para crear equipos colaborativos o descargar a los docentes de tareas burocráticas.
7. *Constructo V: Proyecto educativo del centro* (p.e., ítem 34, 35 en Cuestionario I y 2; 39, 40 en Cuestionario III). La existencia de un Proyecto Educativo explícito en la institución y la inclusión de sistemas de evaluación institucional en él constituyen, previsiblemente, alguno de los indicadores de calidad en torno a esta variable.
8. *Constructo VI: Innovación educativa* (p.e., ítem 37 en Cuestionario I; 40, 41 en Cuestionario II; 43, 44 en Cuestionario III). Otra dimensión es la innovación educativa a través de proyectos de investigación en el centro.
9. *Constructo VII: Infraestructura* (p.e., ítem 38 en Cuestionario I; 43 en Cuestionario II; 48 en Cuestionario III). Por último, la dimensión sobre infraestructura hace referencia a los recursos humanos y materiales directamente implicados en los procesos de evaluación institucional.

Cuestionario I: Diagnóstico sobre desarrollo institucional y del profesorado en los IFD

El siguiente cuestionario pretende constatar el desarrollo de su centro respecto a la evaluación. El objetivo consiste en valorar las circunstancias de las Sedes para realizar propuestas de mejora. Rogamos conteste con la mayor objetividad posible, marcando con una x los espacios en blanco.

1. Edad: Menos de 20..... 20-30..... 30-40..... 40-50.... 50 o más.....
2. Sexo: Varón..... Mujer:.....
3. País:
4. Puesto que desempeña en el proyecto: Coordinador/a:..... Tutor/a:.....
5. Años de docencia en general: 0-3..... 4-10..... Más de 10.....
6. Tiempo que lleva en el proyecto: 1 cuatrimestre..... 2 cuatrimestres..... 3 cuatrimestres.....

DATOS DEL CENTRO

7. Instituto de Formación Docente:
8. Nivel socioeconómico del centro: Bajo..... Medio bajo..... Medio alto..... Alto.....
9. Número de alumnos que hay en la Sede para este proyecto:

¿CÓMO VALORA EL TRABAJO DE SU CENTRO EN LOS SIGUIENTES ASPECTOS?

I. TRABAJO EN EQUIPO

	Nada	Poco	Bas- tante	Mucho
10. Relación entre tutores				
11. Aprendizaje profesional compartido con otros tutores				
12. Implicación de los tutores en las decisiones del centro				
13. Concesión de responsabilidades a los tutores				
14. Tiempo disponible de los tutores para coordinarse en la evaluación de la calidad				
15. Claridad en las tareas de el/los coordinadores				
16. Colaboración espontánea y voluntaria de los tutores				
17. Clima positivo para el trabajo en equipo				

II. DESARROLLO DEL PROFESORADO

Existen:	Nada	Poco	Bas- tante	Mucho
18. Programas de formación que responden a los intereses del profesorado				
19. Autoformación del profesorado				
20. Formación en el centro con expertos				
21. Intercambio de experiencias con tutores de otros centros				
22. Actitudes positivas hacia la evaluación para la calidad en la enseñanza				
23. Conocimientos sobre evaluación: instrumentos, técnicas, modelos, etc.				

III. DIÁLOGO EDUCATIVO

Se da:	Nada	Poco	Bas- tante	Mucho
24. Comunicación entre los tutores				
25. Participación de tutores				
26. Comunicación entre alumnos				
27. Participación de alumnos				
28. Sistemas de recogida de sugerencias de alumnos				

IV. RESPALDO DE LA DIRECCIÓN DEL CENTRO

	Nada	Poco	Bas- tante	Mucho
29. La dirección se preocupa por la docencia y la evaluación para la calidad				
30. La dirección crea un buen clima de trabajo				
31. La dirección descarga a los tutores de las tareas burocráticas para que puedan dedicarse a la evaluación para la calidad en la enseñanza				
32. La dirección crea equipos colaborativos				

V. PROYECTO EDUCATIVO DEL CENTRO

	Nada	Poco	Bas- tante	Mucho
33. Existe un Proyecto de Centro				
34. La evaluación se ha incluido dentro del Proyecto de Centro				
35. Existe una planificación operativa que seguir con respecto a la evaluación				
36. Los tutores conocen los principios metodológicos que seguirán con la evaluación				

VI. INNOVACIÓN EDUCATIVA

	Nada	Poco	Bas- tante	Mucho
37. Existe algún proyecto de innovación en el centro				

VII. INFRAESTRUCTURA

Existen:	Nada	Poco	Bas- tante	Mucho
38. Tiempos de reunión entre tutores para la evaluación				
39. Recursos materiales para la evaluación de la calidad				
40. Recursos humanos y materiales externos al centro				

41. JERARQUICE POR ORDEN DE IMPORTANCIA LOS FACTORES QUE CREE MÁS IMPORTANTES PARA QUE EXISTA UN DESARROLLO INSTITUCIONAL EN SU CENTRO A PARTIR DE LA EVALUACIÓN:

Trabajo en equipo	
Respaldo de la dirección	
Desarrollo del profesorado	
Metas comunes en el centro, existencia de un Proyecto Educativo	
Poseer infraestructura adecuada en el centro	
Existencia de diálogo educativo con padres y alumnos	
Participación en proyectos de innovación educativa	

42. OBSERVACIONES:

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

Cuestionario II: Desarrollo institucional y del profesorado en los IFD

El siguiente cuestionario pretende constatar si ha existido un cambio significativo en el desarrollo de su centro debido a la incorporación de un modelo de evaluación. Ruego conteste con la mayor objetividad posible, marcando con una X los espacios en blanco.

1. Edad: Menos de 20..... 20 - 30..... 30 - 40..... 40 - 50..... 50 o más.....
2. Sexo: Varón Mujer.....
3. País:
4. Puesto que desempeña en el centro: Coordinador/a..... Tutor/a
5. Años de docencia: 0 - 3 4 - 10 Más de 10
6. Tiempo que lleva en el proyecto: 1 cuatrimestre 2 cuatrimestres 3 cuatrimestres 4 cuatrimestres .

DATOS DEL CENTRO

7. Instituto de Formación Docente:
8. Nivel socioeconómico del centro: Bajo Medio bajo..... Medio alto Alto.....
9. Tiempo que lleva el IFD participando de algún modo en un proyecto de autoevaluación:
1 cuatrimestre 2 cuatrimestres 3 cuatrimestres 4 cuatrimestres
10. Número de alumnos que hay en la Sede para el Proyecto de Profesionalización a Distancia:

LA APLICACIÓN DE UN PROCESO DE AUTOEVALUACIÓN EN SU SEDE **HA CONTRIBUIDO A INCREMENTAR** LOS SIGUIENTES ASPECTOS EN EL CENTRO:

I. TRABAJO EN EQUIPO

	Nada	Poco	Bas- tante	Mucho
11. Relación mutua entre tutores.				
12. Aprendizaje profesional compartido con otros profesores.				
13. Implicación de los tutores en las decisiones del centro.				
14. Concesión de responsabilidades a los tutores.				
15. Tiempo disponible de los profesores para coordinarse en evaluación.				
16. Claridad en las tareas del coordinador que ha conducido el proceso de autoevaluación.				
17. Colaboración espontánea y voluntaria de los tutores.				
18. Clima positivo de trabajo en equipo.				

II. DESARROLLO DEL PROFESORADO

	Nada	Poco	Bas- tante	Mucho
19. Los programas de formación que responden a los intereses del profesorado.				
20. La autoformación de los tutores.				
21. La formación en el centro con expertos.				
22. El intercambio de experiencias con tutores de otros centros.				
23. Las actitudes positivas hacia la evaluación de la calidad en la enseñanza.				
24. Los conocimientos sobre evaluación: instrumentos, técnicas, modelos, etc.				
25. Ha mejorado la actuación docente de los tutores.				

LA APLICACIÓN DE UN MODELO SOBRE LA EVALUACIÓN DE CALIDAD DE LA ENSEÑANZA ESCOLAR **HA CONTRIBUIDO A INCREMENTAR** LOS SIGUIENTES ASPECTOS EN EL CENTRO:

III. DIÁLOGO EDUCATIVO

	Nada	Poco	Bas- tante	Mucho
26. Ha mejorado la comunicación entre los tutores.				
27. Ha aumentado la participación de alumnos.				
28. Ha mejorado la comunicación con alumnos.				
29. Han mejorado los sistemas de recogida de sugerencias alumnos.				

COMO CONSECUENCIA DEL PROCESO DE AUTOEVALUACIÓN EN LA SEDE:

IV. RESPALDO DE LA DIRECCIÓN DEL CENTRO

	Nada	Poco	Bas- tante	Mucho
30. La dirección se preocupa por la docencia y la evaluación.				
31. La dirección crea un buen clima de trabajo.				
32. La dirección descarga a los tutores de las tareas burocráticas para dedicarse a la autoevaluación .				
33. La dirección crea equipos colaborativos.				

V. PROYECTO EDUCATIVO DEL CENTRO

	Nada	Poco	Bas- tante	Mucho
34. La evaluación se ha incluido dentro de un Proyecto Educativo del Centro.				
35. La evaluación ha sido asumida por los sectores de la comunidad educativa.				
36. Existe una planificación operativa a seguir con respecto a la evaluación.				
37. Los tutores conocen los principios metodológicos que seguirán con la evaluación.				
38. Ha mejorado el grado de reflexión y debate entre tutores con respecto a la evaluación.				
39. Te sientes satisfecho con la aplicación de la evaluación en el Proyecto Educativo.				

VI. INNOVACIÓN EDUCATIVA

	Nada	Poco	Bas- tante	Mucho
40. Ha surgido algún proyecto de innovación sobre evaluación.				
41. Se han creado planes de mejora en el centro.				
42. Se han creado sistemas de comunicación con tutores de otros centros.				

VII. INFRAESTRUCTURA

	Nada	Poco	Bas- tante	Mucho
43. Se han incrementado tiempos de reunión entre tutores para la autoevaluación.				
44. Se han destinado nuevos recursos materiales para la autoevaluación .				
45. Se han previsto recursos humanos y materiales externos al centro.				
46. Se han incrementado tiempos de reunión con alumnos.				

47. JERARQUICE POR ORDEN DE IMPORTANCIA DEL 1 AL 7 (CONSIDERANDO EL 1 COMO EL MÁS VALORADO), LOS FACTORES MÁS IMPORTANTES PARA QUE EXISTA UN DESARROLLO INSTITUCIONAL EN SU CENTRO A PARTIR DE LA EVALUACIÓN.

Trabajo en equipo.	
Respaldo de la dirección.	
Desarrollo del profesorado.	
Metas comunes en el centro, existencia de un Proyecto Educativo.	
Poseer infraestructura adecuada en el centro.	
Existencia de diálogo educativo con alumnos.	
Participación en proyectos de innovación educativa.	

48. DESCRIBA A CONTINUACIÓN LAS DIFICULTADES ENCONTRADAS EN EL LA INCORPORACIÓN DEL MODELO DE AUTOEVALUACIÓN

Cuestionario III: Desarrollo institucional y del profesorado en Europa

El siguiente cuestionario pretende constatar si ha existido un cambio significativo en el desarrollo de su centro debido a la incorporación de un modelo de evaluación con respecto a la calidad de la enseñanza escolar. Ruego conteste con la mayor objetividad posible en los espacios en blanco.

1. Edad: Menos de 20..... 20 - 30..... 30 - 40..... 40 - 50..... 50 o más.....
2. Sexo: Varón Mujer.....
3. País:
4. Puesto que desempeña en el centro:
 Director Jefe de estudios Coordinador en evaluación Otros ...
5. Años de docencia: 0-3 4-10 Más de 10.....

DATOS DEL CENTRO

6. Tipo de colegio: Público Privado Concertado
7. Nivel socioeconómico del centro:
 Bajo Medio bajo..... Medio alto Alto.....
8. Edades de los alumnos que atiende el colegio:
 3 - 6 años 6 - 12 años..... 12 - 16 años 16 - 18 años
9. Tiempo que lleva el colegio participando de algún modo en evaluación de la calidad educativa:
 1 año 2 años..... 3 años..... 4 años o más
10. Número de alumnos que posee el centro:
 100 - 500 500 - 1000 1000 - 1500 Más de 1500
11. Edades de los niveles en que se ha aplicado el proceso evaluativo:
 3 - 6 años 6 - 12 años 12 - 16 años 16 - 18 años

LA APLICACIÓN DE UN PROCESO DE EVALUACIÓN DE CALIDAD DE LA ENSEÑANZA ESCOLAR HA CONTRIBUIDO A INCREMENTAR LOS SIGUIENTES ASPECTOS EN EL CENTRO:

I. TRABAJO EN EQUIPO

	Nada	Poco	Bas- tante	Mucho
12. Relación mutua entre profesores.				
13. Aprendizaje profesional compartido con otros profesores.				
14. Implicación de los profesores en las decisiones del centro.				
15. Concesión de responsabilidades a los profesores.				
16. Tiempo disponible de los profesores para coordinarse en evaluación.				
17. Claridad en las tareas de el/los coordinadores.				
18. Colaboración espontánea y voluntaria de los profesores.				
19. Clima positivo de trabajo en equipo.				

II. DESARROLLO DEL PROFESORADO

	Nada	Poco	Bas- tante	Mucho
20. Los programas de formación que responden a los intereses del profesorado.				
21. La autoformación del profesorado.				
22. La formación en el centro con expertos.				
23. El intercambio de experiencias con profesores de otros centros.				
24. Las actitudes positivas hacia la evaluación de la calidad en la enseñanza.				
25. Los conocimientos sobre evaluación: instrumentos, técnicas, modelos, etc.				
26. Ha mejorado la actuación docente de los profesores en clase.				

LA APLICACIÓN DE UN MODELO SOBRE LA EVALUACIÓN DE CALIDAD DE LA ENSEÑANZA ESCOLAR **HA CONTRIBUIDO A INCREMENTAR** LOS SIGUIENTES ASPECTOS EN EL CENTRO:

III. DIÁLOGO EDUCATIVO

	Nada	Poco	Bas- tante	Mucho
27. Ha mejorado la comunicación entre profesores.				
28. Ha aumentado la participación de padres.				
29. Ha mejorado la comunicación con padres.				
30. Ha aumentado la participación de alumnos.				
31. Ha mejorado la comunicación con alumnos.				
32. Han mejorado los sistemas de recogida de sugerencias de padres y alumnos.				

COMO CONSECUENCIA DEL PROCESO DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA:

IV. RESPALDO DE LA DIRECCIÓN DEL CENTRO

	Nada	Poco	Bas- tante	Mucho
33. La dirección se preocupa por la docencia y la evaluación.				
34. La dirección crea un buen clima de trabajo.				
35. La dirección descarga a los profesores de las tareas burocráticas para dedicarse a la evaluación de la calidad en la enseñanza.				
36. La dirección crea equipos colaborativos.				

V. PROYECTO EDUCATIVO DEL CENTRO

	Nada	Poco	Bas- tante	Mucho
37. La evaluación se ha incluido dentro de un Proyecto Educativo del Centro.				
38. La evaluación ha sido asumida por los sectores de la comunidad educativa.				
39. Existe una planificación operativa a seguir con respecto a la evaluación.				
40. Los profesores conocen los principios metodológicos que seguirán con la evaluación.				
41. Ha mejorado el grado de reflexión y debate entre profesores con respecto a la evaluación.				
42. Te sientes satisfecho con la aplicación de la evaluación en el Proyecto Educativo.				

VI. INNOVACIÓN EDUCATIVA

	Nada	Poco	Bas- tante	Mucho
43. Ha surgido algún proyecto de innovación sobre evaluación.				
44. Se han creado planes de mejora en el centro.				
45. Se han creado sistemas de comunicación con profesores de otros centros.				

VII. INFRAESTRUCTURA

	Nada	Poco	Bas- tante	Mucho
46. Se han incrementado tiempos de reunión entre profesores para la evaluación de calidad				
47. Se han destinado nuevos recursos materiales para la evaluación de la calidad				
48. Se han previsto recursos humanos y materiales externos al centro				
49. Se han incrementado tiempos de reunión con padres				
50. Se han incrementado tiempos de reunión con alumnos				

51. JERARQUICE POR ORDEN DE IMPORTANCIA DEL 1 AL 7 LOS FACTORES MÁS IMPORTANTES PARA QUE EXISTA UN DESARROLLO INSTITUCIONAL EN SU CENTRO A PARTIR DE LA EVALUACIÓN.

Trabajo en equipo.	
Respaldo de la dirección.	
Desarrollo del profesorado.	
Metas comunes en el centro, existencia de un Proyecto Educativo.	
Poseer infraestructura adecuada en el centro.	
Existencia de diálogo educativo con padres y alumnos.	
Participación en proyectos de innovación educativa.	

52. DESCRIBA A CONTINUACIÓN LAS DIFICULTADES ENCONTRADAS EN LA INCORPORACIÓN DEL MODELO DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA EN SU CENTRO.

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

4.2. RECOGIDA DE DATOS CUALITATIVOS: EL ESTUDIO DE CASO

El estudio de caso se utiliza, sobre todo, cuando lo que realmente nos interesa es la individualización y no la generalización de resultados, dado que nos ofrece una perspectiva contextualizada. El objetivo fundamental es llegar a la comprensión de la particularidad del caso en el intento de conocer cómo funcionan todas las partes que lo componen y las relaciones entre ellas para formar un todo.

MUÑOZ, P. Y MUÑOZ, I. (cit. por PÉREZ, G., 2001: 223), distinguen varias funciones en el estudio de caso:

- Descubrir y analizar situaciones únicas.
- Analizar las relaciones del sistema donde tiene lugar el caso objeto de estudio.
- Desarrollar la capacidad de observación de la realidad.
- Facilitar la toma de decisiones.
- Favorecer el trabajo cooperativo.
- Proporcionar descripciones abiertas sobre realidades múltiples.
- Fomentar la comprensión de fenómenos y hechos sociales.
- Generar preguntas de investigación.
- Contribuir al desarrollo profesional, como método que propicia la reflexión sobre la práctica y facilitar la comprensión del caso objeto de estudio a través de la búsqueda de información desde diferentes perspectivas.

“El estudio de caso es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (STAKE, R. 1998: 11).

En la investigación objeto de esta tesis se ha llevado a cabo el estudio de tres Institutos de Formación Docente en Paraguay, con las siguientes técnicas de recogida de datos: la entrevista, el análisis documental, los grupos de discusión y la encuesta de carácter abierto.

4.2.1. LA ENTREVISTA

DENZING distingue tres tipos de entrevista: la entrevista estandarizada presecuencializada, la entrevista estandarizada no presecuencializada y la entrevista no estandarizada.

1. La *entrevista estandarizada presecuencializada* es prácticamente un cuestionario administrativo de forma oral. A todos los entrevistados se les hacen las mismas preguntas y cuestiones exploratorias en el mismo orden. Este formato es útil en las situaciones que requieren una administración consistente y que los resultados sean fácilmente cuantificables.
2. La *entrevista estandarizada no presecuencializada*, más comúnmente conocida como semiestructurada, constituye una variante de la anterior. Se hacen las mismas preguntas y cuestiones exploratorias a todos los entrevistados, pero el orden puede alterarse según las reacciones de éstos. También en este caso los resultados pueden enumerarse fácilmente, pero la flexibilidad en el orden de las preguntas permite una actitud más natural y receptiva por parte del entrevistador.
3. La *entrevista no estandarizada* es la guía en la que se anticipan las cuestiones generales y la información específica que el investigador quiere reunir. Su enfoque es informal y ni el orden de las preguntas ni el contexto está prefijado.

Los datos obtenidos por medio de entrevistas pueden categorizarse de distintas maneras GOETZ y LECOMPTE (1988: 138-145):

1. ZELDITCH (1962) sugiere organizarlos en tres tipos de información: distribuciones de frecuencias, incidencias e historias, y normas y estatus institucionalizados. Recomienda la entrevista no estandarizada a informantes como el formato más eficaz para la obtención de datos sobre normas y estatus institucionalizados y como un formato adecuado para la obtención de datos sobre incidencias e historias. Las entrevistas estandarizadas, efectuadas sobre la base de muestreos sistemáticos, son

adecuadas para la obtención de datos que se vayan a disponer en una distribución de frecuencias.

2. PATTON (1980) aconseja las preguntas simples que implique tan sólo una idea para no confundir al respondiente y clasifica las preguntas en 6 células:
 - *Preguntas sobre experiencia y comportamiento* que descubren lo que los entrevistados hacen o han hecho.
 - *Preguntas sobre opiniones y valores*, que descubren las creencias de los entrevistados acerca de sus comportamientos y experiencias.
 - *Preguntas sobre sentimientos*, que descubren cómo reaccionan emocionalmente los entrevistados a sus experiencias y opiniones.
 - *Preguntas sobre conocimientos*, que descubren lo que los entrevistados saben acerca de sus mundos.
 - *Preguntas sobre lo sensorial*, que suscitan descripciones de los entrevistados de qué y cómo ven, oyen, tocan, gustan y huelen en el mundo que les rodea.
 - *Preguntas demográficas y de antecedentes*, con las que se obtienen autodescripciones de los entrevistados.

Este autor sugiere que las secuencias comiencen con preguntas descriptivas y referidas al presente y continúen con las más complicadas relativas a emociones, creencias y explicaciones.

3. SPRADLEY (1979) divide las preguntas en tres grupos:
 - *Preguntas descriptivas*, que pretenden obtener una representación o descripción de algún aspecto de la cultura o el mundo del entrevistado.
 - *Preguntas estructurales*, cuyo fin es verificar o componer los constructos con que los entrevistados describen sus mundos.
 - *Preguntas de contraste*, con las que se pretende obtener los significados que los entrevistados asignan a las relaciones que perciben entre los diversos constructos que utilizan.

4. SCHATZMAN y STRAUSS (1979) opinan que el propósito de la entrevista es mostrar cómo los participantes conciben sus mundos y cómo explican estas concepciones. Su sistema se diferencia de los otros por estar formulado a partir de la clase de datos obtenidos y por la forma de las preguntas. Dividen las preguntas en cinco grupos:
- *Preguntas de información*, que descubren el conocimiento que posee el entrevistado de los factores de una situación social.
 - *Preguntas de abogado del diablo*, que descubren lo que los entrevistados consideran temas controvertidos.
 - *Preguntas hipotéticas*, que estimulan la especulación del entrevistado en torno a ocurrencias alternativas.
 - *Preguntas para postular el ideal*, que descubren los valores del entrevistado.
 - *Preguntas proposicionales*, que revelan o verifican las interpretaciones del entrevistado.

Estos autores identifican cinco factores que afectan al resultado de una entrevista:

- Duración o cuánto tiempo se prolonga la sesión.
 - Número de sesiones necesarias para completar la entrevista.
 - Escenario o localización de la entrevista.
 - Identidad de los individuos entrevistados y entrevistadores.
 - Estilo de los entrevistados o modos comunicativos característicos.
5. PELTO y PELTO (1978: 141) recomiendan el empleo de preguntas abiertas o cerradas dependiendo de los datos que se precisen y la forma que vaya a adoptar el análisis. Con fines enumerativos, las preguntas cerradas son más eficaces. Para las estrategias del análisis cualitativo son preferibles las abiertas.
6. DENZING (1978) propone la evaluación de las transcripciones de las entrevistas con arreglo a seis criterios:
- Comunicación de significado.
 - Expresión del interés del entrevistado.
 - Claridad de preguntas y respuestas.
 - Precisión de los objetivos del entrevistador.
 - Integración de éstos en las preguntas.

- Manejo por el entrevistador de las posibles falsas respuestas inventadas por el entrevistado.

Entrevistas semiestructuradas empleadas en la investigación:

VILLA HAYES

1. ¿Cómo habéis trabajado el tema de la autoevaluación? Describe el proceso.
2. ¿Quién coordinó el proyecto?
3. ¿Qué instrumentos utilizasteis?
4. ¿Quién los elaboró?
5. ¿Cómo los aplicasteis?
6. ¿Quién está más motivado en el proceso: tutores o alumnos?
7. ¿Qué dificultades habéis encontrado?
8. ¿Cuál es tu opinión sobre elaborar vuestros instrumentos?
9. ¿Qué beneficios habéis obtenido con la autoevaluación?
10. ¿La iniciativa ha resultado interesante?
11. ¿Crees que ha existido un desarrollo institucional gracias a la institución?
12. ¿Crees que el profesorado se ha desarrollado a través de la evaluación?

CAAGUAZÚ:

1. ¿Desde cuándo participa el centro en un proyecto de autoevaluación?
2. ¿Cuántos alumnos participan?
3. ¿Cómo se les propuso el tema?
4. ¿Quién coordina el proyecto?
5. ¿Están todos los tutores implicados? ¿Cuántos?
6. ¿Qué áreas habéis seleccionado?
7. ¿Cómo se eligió el área?
8. ¿Cómo se presentó el tema a los alumnos?
9. ¿Coinciden los representantes de alumnos con los que participan en la autoevaluación?
10. ¿Cuánto tiempo dedicáis a la evaluación interna?
11. ¿La demanda de participación responde a los alumnos?
12. ¿De qué manera han participado los tutores?
13. ¿Quién ha presentado mayor motivación?
14. ¿Qué actividades habéis hecho hasta ahora?
15. ¿Qué instrumentos habéis utilizado?
16. ¿Quién los elaboró?
17. ¿Qué tal resultó la experiencia de combinar técnicas cuantitativas y cualitativas?
18. ¿Cuál es tu opinión sobre la experiencia de elaborar vuestros propios instrumentos?
19. ¿Crees que la institución se ha desarrollado gracias a la autoevaluación?
20. ¿Crees que ha existido desarrollo en el profesorado?
21. ¿Y a nivel de capacitación en los docentes en temas de evaluación? ¿Y el taller sobre instrumentos de evaluación?
22. ¿Posees resultados?
23. ¿Falta información por parte de la coordinación central?
24. ¿Vais a elaborar planes de mejora en función de los resultados de evaluación?

CORONEL OVIEDO

1. ¿Cómo ha sido el proceso de autoevaluación?
2. ¿Cómo se seleccionaron las áreas para evaluar?
3. ¿Qué tema habéis evaluado?
4. ¿Qué instrumentos habéis utilizado?
5. ¿Cuál es tu opinión sobre esta experiencia?
6. ¿Qué ventajas le ves al proceso?
7. ¿Qué inconvenientes?
8. ¿Cuántos alumnos se han implicado?
9. ¿Ha sido una iniciativa planificada o no?
10. ¿Quiénes han estado más motivados, los tutores o los alumnos?
11. ¿Crees que la institución se ha desarrollado gracias a la evaluación? ¿Y los profesores?
12. ¿Cuál es tu opinión sobre la elaboración de vuestros propios instrumentos?

4.2.2. EL ANÁLISIS DOCUMENTAL

Con el análisis documental se pretende analizar la realidad de las Sedes en sus acuerdos, la forma de llevar a cabo la evaluación, los sistemas de coordinación, los temas que se tratan, etc., pues los documentos reflejan una forma de entender la educación y de plasmar la realidad diaria de la institución.

El objetivo fundamental del análisis documental, por tanto, es lograr el conocimiento sobre los contenidos de las reuniones así como el estudio del sistema de coordinación de tutores y coordinadores a través de las actas de reunión.

La plantilla que se ha utilizado para analizar dichas actas, recoge los siguientes indicadores:

1. *Fechas de reuniones.* Se fundamenta en la necesidad de conocer el número de sesiones entre los tutores y se basa en el supuesto de que a mayor número de reuniones mayor coordinación.
2. *Integrantes.* Este indicador ofrece información sobre el respaldo de la dirección con su presencia y la asistencia de todos los tutores a las sesiones. Será más rica la coordinación si todos los docentes conocen los contenidos de las reuniones.
3. *Número de horas.* Tan importante resulta conocer el número de reuniones como el número de horas destinado a ellas, ya que a mayor tiempo de reunión mayor reflexión conjunta entre los participantes.
4. *Número total de contenidos.* Este indicador aporta información sobre el número de temas reflejados en las actas como resumen del análisis de los contenidos y ofrece una visión general.
5. *Contenidos de los temas.* La clasificación de los contenidos se detalla a continuación.

- *Organizativos*. Se refieren a los temas de gestión y organización tanto de la dirección como de los tutores y los alumnos, informaciones rápidas, resumen de la tarea diaria, calendario, fechas, entrega de materiales, etc.
- *Curriculares*. Hacen referencia a las actividades que favorecen el proceso de enseñanza - aprendizaje, análisis del currículo, estudio de los materiales en el ámbito curricular, etc.
- *Materiales*. Se clasifican en este contenido los temas sobre el análisis, dudas o comentarios de los materiales de autoinstrucción: módulos impresos, casetes y vídeo.
- *Recursos Humanos*. En este contenido se agrupan los asuntos relativos al personal del proyecto, es decir, contratos, salarios, ausencias, etc.
- *Infraestructura*. Se refiere a los temas sobre la estructura física de la Sede y mobiliario, equipamiento básico, es decir, mobiliario, teléfono, fax, fotocopiadora, televisión, etc.
- *Evaluación de alumnos*. En este grupo se encuentran los asuntos sobre la evaluación de los aprendizajes de los alumnos, sus conceptos, procedimientos y actitudes.
- *Evaluación institucional*. Se agrupan en este apartado los temas sobre la evaluación externa o autoevaluación de alguno de los aspectos de la institución: profesorado, rendimiento, gestión, etc.
- *Proyectos de innovación*. Uno de los grupos de clasificación es la complementariedad con algún otro proyecto de innovación que se desarrolle en la Sede.
- *Desarrollo del profesorado*. Los temas que hacen referencia al desarrollo del profesorado influyen notablemente en el desarrollo de la institución, por lo que se han tenido en cuenta los aspectos sobre capacitación, motivación y realización del personal.
- *Diálogo educativo*. En este grupo se encuentran los asuntos sobre la comunicación con los alumnos, con la coordinación central o entre tutores.
- *Proyecto Educativo del Centro*. Están dentro de este contenido los temas sobre el desarrollo de un proyecto educativo en la Sede, la cultura del centro, etc.
- *Trabajo en equipo*. Los temas sobre el clima entre los tutores o la coordinación entre ellos también se ha tenido en cuenta en este contenido.

6. *Método en la exposición*: Por último, la forma de exponer las actas influirá en el análisis; por tanto, será importante aclarar si los contenidos se han explicado o tan sólo se han nombrado.

Plantilla de análisis de las actas

INFORME DE LAS ACTAS	
Datos cuantitativos	
– N° de reuniones:	
– Participantes:.....	
Coordinador: reuniones	
Secretario reuniones	
Tutores: reuniones	
Alumnos: reuniones	
– Número de horas (tiempo total): h	
Media de tiempo semanal: h	
– Temas: n° total:	
Organizativos o de gestión:	
Curriculares:.....	
Materiales:	
Recursos Humanos:	
Infraestructura:	
Evaluación de alumnos:.....	
Evaluación institucional:	
Proyectos de innovación:.....	
Desarrollo del profesorado:	
Diálogo educativo:	
Proyecto Educativo del Centro:..	
Trabajo en equipo:	
<i>Problemas presentados:</i>	
<i>Planes de acción:</i>	
– Estilo en la exposición de los temas: ...	

4.2.3. EL GRUPO DE DISCUSIÓN

El grupo de discusión "es una conversación cuidadosamente planeada, diseñada para obtener información de un área definida de interés en un ambiente no directivo". Este método representa un medio atractivo y sugerente para recoger información de la máxima actualidad en el menor tiempo posible.

Según KRUEGER, A. R. (1991) “son personas que poseen ciertas características para ofrecer datos de naturaleza cualitativa en una conversación guiada”.

a. Proceso seguido en los estudios de caso de la investigación:

1. Formulación de los objetivos de trabajo.
2. Desarrollo de la reunión:
 - Conducción del grupo. Se ha tenido en cuenta a la moderadora, los participantes, el tipo de preguntas, el tamaño del grupo, etc.
 - Entrevistas grupales. Se mantuvo una conversación corta de presentación de los miembros, el registro de discusión, el inicio de discusión, las técnicas de moderación, el lugar y final de la discusión, etc.
3. Análisis de los datos: datos directos, frases descriptivas e interpretación de las mismas. Se ha prestado atención a las palabras, el contexto, la consistencia interna, el grado de imprecisión de las preguntas, los objetivos del estudio...

Registro del primer grupo de discusión

Formulación de los objetivos de trabajo

Los objetivos de este primer grupo de discusión son tres:

1. Conocer el sistema de evaluación interna que se ha puesto en marcha en la Sede.
2. Valorar el proceso.
3. Fomentar la participación.

Desarrollo de la reunión

- Aspectos de forma
 - Moderadora:
 - Participantes:
 - Lugar:
 - Duración:
 - Estructura en la entrevista grupal:
- Aspectos de contenido
 - Presentación de los miembros.
 - Registro de discusión.
 - Inicio de discusión: descripción de la finalidad y objetivos del grupo de discusión (moderadora).
 - Técnicas de moderación: criterio “hablar de uno en uno alzando la mano para solicitar turno de palabra”.
- Contenido (preguntas)
 1. ¿Cómo se ha llevado a cabo el proceso de evaluación interna en la Sede?: Explicación de alumnos, tutores y coordinadora sobre cómo surgió, elección de las áreas evaluadas, instrumentos utilizados, resultados, planes de mejora en función de dichos resultados.
 2. Valoración de la experiencia: Logros, dificultades, propuestas de mejora, aprendizajes obtenidos.
 3. ¿Cómo se ha sentido cada grupo con el proceso?: Opiniones de los tres grupos.
- Final de la discusión: conclusiones (moderadora), evaluación del grupo de discusión (participantes).

Registro del segundo grupo de discusión

Formulación de los objetivos de trabajo

Los objetivos de este segundo grupo de discusión son tres:

1. Conocer el funcionamiento institucional.
2. Valorar el desarrollo de la institución y del profesorado gracias al proceso de evaluación que se ha puesto en marcha.
3. Fomentar la participación.

Desarrollo de la reunión

- Aspectos de forma
 - Moderadora:
 - Participantes:
 - Lugar:
 - Duración:
 - Estructura en la entrevista grupal:
- Aspectos de contenido
 - Presentación de los miembros.
 - Registro de discusión.
 - Inicio de discusión: descripción de la finalidad y objetivos del grupo de discusión (moderadora).
 - Técnicas de moderación: criterio “hablar de uno en uno alzando la mano para solicitar turno de palabra”.
- Contenido (Preguntas):
 1. ¿Cuál ha sido el funcionamiento institucional?
 - *Trabajo en equipo*: Relación entre tutores, clima, formas de coordinación, implicación de los profesores, aprendizaje profesional compartido...
 - *Desarrollo del profesorado*: Autoformación del profesorado, intercambio de experiencias con otras Sedes, actitudes hacia la autoevaluación institucional...
 - *Diálogo educativo*: Comunicación entre tutores, participación de alumnos.
 - *Respaldo de la coordinadora*: Creación del clima de trabajo, formas de apoyo al trabajo docente y a los alumnos, concesión de responsabilidades y formas de tomar decisiones.
 - *Proyecto institucional*: Existencia de un documento que refleje las metas y objetivos de la institución, existencia de una planificación sobre la evaluación.
 - *Proyectos de innovación*: Existencia de otros proyectos de innovación, creación de planes de mejora...
 - *Infraestructura*: Recursos materiales, tiempos de reunión para la evaluación, etc.
 2. ¿Qué opina cada grupo del desarrollo que ha tenido la institución gracias al proceso de autoevaluación? ¿De qué forma? Valorar cada uno de los puntos:
 3. ¿Ha cambiado la percepción y opinión de cada grupo hacia la institución? ¿De qué manera?
- Final de la discusión: Conclusiones (moderadora), evaluación del grupo de discusión (participantes).

Guía de observación del grupo de discusión

Esta guía de observación tiene como objetivo contrastar la percepción sobre el desarrollo de un grupo de discusión entre dos observadores. Para ello será necesaria una puntuación entre 1 y 4 (de menor a mayor), según el aspecto definido sea menos o más valorado por el/la observador/a.

ASPECTOS EVALUADOS	1	2	3	4
1. Tiempo de la sesión: – Puntualidad en la entrada. – Puntualidad en la salida. – Duración adecuada.				
2. Espacio: – Adecuado.				
3. Contenidos: – Pensados con anterioridad por la coordinadora. – Pensados con anterioridad por los tutores. – Pensados con anterioridad por los alumnos. – Excesivo número de objetivos.				
4. Desarrollo: – Participación de la coordinadora. – Participación de los tutores. – Participación de los alumnos. – Grado de entendimiento coordinadora - tutores. – Grado de entendimiento coordinadora - alumnos. – Grado de entendimiento tutores-alumnos. – Actitud de la coordinadora hacia el tema. – Actitud de los tutores hacia el tema. – Actitud de los alumnos hacia el tema. – Grado de liderazgo compartido. – Conflictos interpersonales entre los participantes. – Grado de estabilidad que se aprecia en el equipo. – Grado de cohesión entre los tutores. – Grado de apoyo de la coordinadora a los tutores. – Dedicación a acciones de mejora.				
5. Otros aspectos no previstos:				
6. Observaciones:				

4.2.4. LA ENCUESTA ABIERTA

Para complementar el estudio se han incluido las opiniones de las coordinadoras, los tutores y algunos alumnos a través de encuestas abiertas. Estas encuestas se han aplicado en dos momentos: el primero durante la aplicación del proceso, con el fin de realizar el seguimiento. En segundo lugar, se ha llevado a cabo al finalizar el proceso con el fin de conocer la opinión de algunos implicados respecto a los resultados de todo el sistema de implantación de la evaluación y cómo lo han vivido.

A continuación, se presentan los instrumentos empleados en todos los casos.

Encuesta 1 sobre la autoevaluación del IFD aplicada a la coordinadora

I.F.D.:

FECHA:

Datos solicitados al coordinador/a

1. ¿Participa el centro en un proyecto de autoevaluación? ¿Desde cuándo?
2. ¿Cómo se propuso el tema? Explicar con detalle el proceso.
3. ¿Quién coordina el proceso?
4. ¿Cómo se sensibilizó a los tutores?
5. ¿Participan los alumnos? ¿Cómo se les motivó?
6. ¿Quedan recogidos todos los pasos en algún documento? ¿Cuál?
7. ¿Quiénes están implicados en el proceso? (decir el número de beneficiarios).
8. ¿Qué áreas se van a evaluar? ¿Cómo se eligieron? Explicar el proceso.
9. ¿Qué dificultades encuentras? ¿Cómo crees que se pueden solucionar?
10. ¿Cuánto tiempo se dedica a la autoevaluación? Especificar el tiempo.
11. ¿Están programados los objetivos y la metodología del proceso de autoevaluación? ¿Quién lo ha programado?
12. ¿Qué actividades habéis realizado hasta ahora? ¿Quiénes las han puesto en práctica?
13. ¿Qué instrumentos vais a utilizar? ¿Por qué?
14. ¿Qué beneficios piensas que tendrá el proceso de autoevaluación?
15. Observaciones:

Encuesta 1 sobre la autoevaluación del IFD aplicada al tutor

I.F.D.:

FECHA:

Datos solicitados al tutor/a

1. ¿Participa el centro en un proyecto de autoevaluación? ¿Desde cuándo?
2. ¿Cómo se propuso el tema? Explicar con detalle el proceso.
3. ¿Quién coordina el proceso?
4. ¿Cómo se sensibilizó a los tutores?
5. ¿Participan los alumnos? ¿Cómo se les motivó?
6. ¿Quedan recogidos todos los pasos en algún documento? ¿Cuál?
7. ¿Quiénes están implicados en el proceso? (decir el número de beneficiarios).
8. ¿Qué áreas se van a evaluar? ¿Cómo se eligieron? Explicar el proceso.
9. ¿Qué dificultades encuentras? ¿Cómo crees que se pueden solucionar?
10. ¿Cuánto tiempo se dedica a la autoevaluación? Especificar el tiempo.
11. ¿Están programados los objetivos y la metodología del proceso de autoevaluación? ¿Quién lo ha programado?
12. ¿Qué actividades habéis realizado hasta ahora? ¿Quiénes las han puesto en práctica?
13. ¿Qué instrumentos vais a utilizar? ¿Por qué?
14. ¿Qué beneficios piensas que tendrá el proceso de autoevaluación?
15. Observaciones:

Encuesta 1 sobre la autoevaluación del IFD aplicada al alumno

I.F.D.:

FECHA:

Datos solicitados al alumno/a

1. ¿Participa el centro en un proyecto de autoevaluación? ¿Desde cuándo?
2. ¿Participan los alumnos?
3. ¿Cómo se propuso el tema a los alumnos? Explicar con detalle el proceso.
4. ¿Quién coordina el proceso?
5. ¿Qué áreas se van a evaluar? ¿Cómo se eligieron? Explicar el proceso.
6. ¿Cuánto tiempo se dedica a la autoevaluación? Especificar el tiempo.
7. ¿Crees que están programados los objetivos y la metodología del proceso de autoevaluación? ¿Quién lo ha programado?
8. ¿Qué actividades habéis realizado hasta ahora? ¿Quiénes las han puesto en práctica?
9. ¿Qué instrumentos vais a utilizar? ¿Por qué?
10. ¿Qué beneficios piensas que tendrá el proceso de autoevaluación?
11. Observaciones:

Encuesta 2 sobre el desarrollo institucional del IFD aplicada a la coordinadora

I.F.D. FECHA:

Con esta encuesta se pretende conocer si ha existido *desarrollo institucional* en la Sede después del proceso de autoevaluación y, en caso de que se haya producido, de qué manera. Para ello, es necesario que respondas a las siguientes cuestiones de la forma más objetiva posible teniendo en cuenta que lo que se pretende no es tanto la existencia en la Sede de desarrollo institucional sino de comprobar hasta qué punto la autoevaluación contribuye a su desarrollo.

Datos solicitados al coordinador/a

1. ¿Consideras que el proceso de autoevaluación ha influido para fomentar el *trabajo en equipo*? En caso de responder afirmativamente, explica de qué manera ha influido ofreciendo ejemplos concretos.
2. ¿Consideras que el proceso de autoevaluación ha influido para fomentar el *desarrollo del profesorado*? En caso de responder afirmativamente, explica de qué manera ha influido ofreciendo ejemplos concretos.
3. ¿Consideras que el proceso de autoevaluación ha influido para fomentar el *diálogo educativo*? En caso de responder afirmativamente, explica de qué manera ha influido ofreciendo ejemplos concretos.
4. ¿Consideras que el proceso de autoevaluación ha influido para fomentar el *respaldo de la coordinadora*? En caso de responder afirmativamente, explica de qué manera ha influido ofreciendo ejemplos concretos.
5. ¿Consideras que el proceso de autoevaluación ha influido para fomentar el *proyecto institucional*? En caso de responder afirmativamente explica de qué manera ha influido ofreciendo ejemplos concretos.
6. ¿Consideras que el proceso de autoevaluación ha influido para fomentar *proyectos de innovación*? En caso de responder afirmativamente, explica de qué manera ha influido ofreciendo ejemplos concretos.
7. ¿Consideras que el proceso de autoevaluación ha influido para mejorar la *infraestructura*? En caso de responder afirmativamente, explica de qué manera ha influido ofreciendo ejemplos concretos.

Encuesta 2 sobre el desarrollo institucional del IFD aplicada al tutor

I.F.D.

FECHA:

Con esta encuesta se pretende conocer si ha existido *desarrollo institucional* en la Sede después del proceso de autoevaluación y, en caso de que se haya producido, de qué manera. Para ello, es necesario que respondas a las siguientes cuestiones de la forma más objetiva posible teniendo en cuenta que lo que se pretende no es tanto la existencia en la Sede de desarrollo institucional sino de comprobar hasta qué punto la autoevaluación contribuye a su desarrollo.

Datos solicitados a tutores/as

- a. ¿Consideras que el proceso de autoevaluación ha influido para fomentar el *trabajo en equipo*? En caso de responder afirmativamente, explica de qué manera ha influido ofreciendo ejemplos concretos.
- b. ¿Consideras que el proceso de autoevaluación ha influido para fomentar el *desarrollo del profesorado*? En caso de responder afirmativamente, explica de qué manera ha influido ofreciendo ejemplos concretos.
- c. ¿Consideras que el proceso de autoevaluación ha influido para fomentar el *diálogo educativo*? En caso de responder afirmativamente, explica de qué manera ha influido ofreciendo ejemplos concretos.
- d. ¿Consideras que el proceso de autoevaluación ha influido para fomentar el *respaldo de la coordinadora*? En caso de responder afirmativamente, explica de qué manera ha influido ofreciendo ejemplos concretos.
- e. ¿Consideras que el proceso de autoevaluación ha influido para fomentar el *proyecto institucional*? En caso de responder afirmativamente, explica de qué manera ha influido ofreciendo ejemplos concretos.
- f. ¿Consideras que el proceso de autoevaluación ha influido para fomentar *proyectos de innovación*? En caso de responder afirmativamente, explica de qué manera ha influido ofreciendo ejemplos concretos.
- g. ¿Consideras que el proceso de autoevaluación ha influido para mejorar la *infraestructura*? En caso de responder afirmativamente, explica de qué manera ha influido ofreciendo ejemplos concretos.

Encuesta 2 sobre el desarrollo institucional del IFD aplicada al alumno

I.F.D.

FECHA:

Con esta encuesta se pretende conocer si ha existido *desarrollo institucional* en la Sede después del proceso de autoevaluación y en caso de que se haya producido, de qué manera. Para ello, es necesario que respondas a las siguientes cuestiones de la forma más objetiva posible teniendo en cuenta que lo que se pretende no es tanto la existencia en la Sede de desarrollo institucional sino de comprobar hasta qué punto la autoevaluación contribuye a su desarrollo.

Datos solicitados a alumnos/as

1. ¿Consideras que el proceso de autoevaluación ha influido para fomentar el *desarrollo del centro*? En caso de responder afirmativamente, explica de qué manera ha influido ofreciendo ejemplos concretos.
2. ¿Consideras que el proceso de autoevaluación ha influido para fomentar el *diálogo educativo* con los profesores y entre alumnos? En caso de responder afirmativamente, explica de qué manera ha influido ofreciendo ejemplos concretos.
3. ¿Consideras que el proceso de autoevaluación ha influido para fomentar el respaldo de la coordinadora? En caso de responder afirmativamente, explica de qué manera ha influido ofreciendo ejemplos concretos.
4. ¿Consideras que el proceso de autoevaluación ha influido para fomentar el *proyecto institucional*? En caso de responder afirmativamente, explica de qué manera ha influido ofreciendo ejemplos concretos.
5. ¿Consideras que el proceso de autoevaluación ha influido para fomentar proyectos de *innovación*? En caso de responder afirmativamente, explica de qué manera ha influido ofreciendo ejemplos concretos.
6. ¿Consideras que el proceso de autoevaluación ha influido para mejorar la *infraestructura*? En caso de responder afirmativamente, explica de qué manera ha influido ofreciendo ejemplos concretos.

5. MUESTRA DE LA INVESTIGACIÓN

5.1. LA MUESTRA PARA EL ANÁLISIS CUANTITATIVO

Esta investigación se ha desarrollado teniendo en cuenta dos premisas básicas que han afectado tanto a la población como a la muestra en el estudio descriptivo:

- La población ha participado en un sistema de evaluación, al menos durante un año, bajo el modelo propuesto por el Proyecto Sócrates “Evaluación de la calidad escolar”.

- La población paraguaya participante, además, estaba constituida por Institutos de Formación Docente públicos con la modalidad de Educación a Distancia en el nivel de Profesionalización de maestros no titulados.

Esto significa que la población y la muestra de cada cuestionario varían de la siguiente forma:

a. Cuestionario I

- Población total: **156** personas.
 - Coordinadores: 16.
 - Tutores: 140.
- Muestra del estudio: **127** personas (81 %).
 - Coordinadores: 10 (62 %).
 - Tutores: 117 (84 %).

Institutos de Formación Docente participantes en este cuestionario:

Concepción, San Pedro, Lima, San Estanislao, General Aquino, Caaguazú, Coronel Oviedo, Caazapá, San Juan Nepomuceno, Yute, Encarnación, Coronel Bogado, Yatytay, Ciudad del Este, San Lorenzo, Villa Hayes.

b. Cuestionario 2

- Población total: **37** personas.
 - Coordinadores: 3.
 - Tutores: 34.
- Muestra del estudio: **30** personas (83,3 %).
 - Coordinadores: 3 (100 %).
 - Tutores: 27 (82 %).

c. Cuestionario III

- Población total: 101 colegios de 19 países.
- Muestra del estudio: colegios de 11 países.

Países que han integrado la muestra: Francia, España, Dinamarca, Alemania, Holanda, Irlanda, Suecia, Finlandia, Islandia, Noruega, Bélgica.

5.2. MUESTRA PARA EL ANÁLISIS CUALITATIVO

El objetivo fundamental del estudio de caso es comprender cada caso pero la elección de cada uno influye en la visión general de la investigación; por tanto, los criterios para seleccionar los casos han sido los siguientes:

- Pertenecer al Proyecto MEC-AECI “Educación a Distancia. Profesionalización de maestros no titulados”. Esto significa que todos poseen el mismo nivel educativo.
- Implantar un sistema de autoevaluación de forma voluntaria presentado por la investigadora.
- Posibilidad de acceso para el estudio: distancia máxima de cuatro horas en trayecto por carretera asfaltada.
- Equipos abiertos a la investigación.
- Diferencias en la forma de implantar el sistema de autoevaluación: liderazgo desigual, implicación de la comunidad educativa diferentes...
- Entorno socio-económico parecido.
- Diferencias en cuanto a número de alumnos, tutores, etc.

6. VALIDACIÓN DEL ESTUDIO DE CAMPO

6.1. VALIDACIÓN DE LOS CUESTIONARIOS

Como se ha mencionado anteriormente, los cuestionarios, pese a plantear objetivos diferentes, poseen la misma base de contenido. Esto supone que la validación fue más sencilla.

Los pasos seguidos en este proceso fueron los siguientes:

1. Elaboración del cuestionario base.
2. Validación del mismo, a través de un juicio de expertos, para lo cual se buscaron opiniones de:
 - Dos personas de reconocido prestigio en el campo de la evaluación.
 - Cuatro expertos en didáctica.
 - Tres profesores de instituciones educativas.
3. Aplicación del cuestionario a una pequeña muestra de profesores en los colegios José Ramón Otero y Nuestra Señora de la Presentación, que dieron su opinión sobre las dificultades encontradas en el propio cuestionario. Además, lo completaron y se analizaron las respuestas.
4. Elaboración del cuestionario definitivo, denominado Cuestionario III.
5. Adaptación del cuestionario anterior a los objetivos de la investigación hasta la elaboración del Cuestionario I. Para ello se validó a través de un segundo juicio de expertos paraguayos. Este grupo estuvo constituido por:
 - Evaluadores.
 - Especialistas en educación del departamento pedagógico del proyecto.
 - Docentes conocedores de la realidad educativa paraguaya.
 - Se aplicó el cuestionario a una pequeña muestra para comparar y valorar el Alpha de Cronbach. Con todo ello se realizaron las modificaciones oportunas hasta elaborar el Cuestionario II.
6. Adaptación lingüística del Cuestionario III al contexto paraguayo hasta convertirlo en el Cuestionario II.

En capítulos posteriores donde se exponen los resultados estadísticos, se ponen de manifiesto los datos sobre la validación de los cuestionarios.

6.2. VALIDACIÓN DE LOS ESTUDIOS DE CASO

6.2.1. ANÁLISIS DE LAS TÉCNICAS CUALITATIVAS

Los instrumentos estandarizados normalmente usan un cierto número de ítems y categorías; sin embargo, los instrumentos cualitativos son más abiertos y se obtienen nuevas categorías que describen más datos. Esta investigación cualitativa focaliza más en los individuos y en los casos. En este sentido, los estudios de caso son un medio apropiado para obtener la información sobre factores individuales en diferentes tipos de procesos.

Se proponen dos medios para procesar los datos respecto a la codificación de categorías: inductivo y deductivo. En el primer caso, el análisis está basado en una aproximación analítica con un sistema de categorías a través de un proceso controlado.

En el sistema de categorización deductivo, las variables o constructos se definen sobre la base de teorías descritas con anterioridad.

Éste es el caso de la presente investigación, donde se han categorizado siete dimensiones divididas en ítems que lo conforman y que responden a la categorización del cuestionario. Para ello, se presenta la tabla de códigos que se ha utilizado como base para analizar la información obtenida en las transcripciones de las entrevistas y de los grupos de discusión.

Agenda de códigos

A = alumnos T = tutores C = coordinadora

I. TRABAJO EN EQUIPO

I.1. Relación mutua entre tutores.	A	T	C
I.2. Aprendizaje profesional compartido con otros profesores.	A	T	C
I.3. Implicación de los tutores en las decisiones del centro.	A	T	C
I.4. Concesión de responsabilidades a los tutores.	A	T	C
I.5. Tiempo disponible de los profesores para coordinarse en evaluación.	A	T	C
I.6. Claridad en las tareas del coordinador que ha conducido el proceso de autoevaluación.	A	T	C
I.7. Colaboración espontánea y voluntaria de los tutores.	A	T	C
I.8. Clima positivo de trabajo en equipo.	A	T	C

II. DESARROLLO DEL PROFESORADO

II.1. Los programas de formación que responden a los intereses del profesorado.	A	T	C
II.2. La autoformación de los tutores.	A	T	C
II.3. La formación en el centro con expertos.	A	T	C
II.4. El intercambio de experiencias con tutores de otros centros.	A	T	C
II.5. Las actitudes positivas hacia la evaluación de la calidad en la enseñanza.	A	T	C
II.6. Los conocimientos sobre evaluación: instrumentos, técnicas, modelos, etc.	A	T	C
II.7. Ha mejorado la actuación docente de los tutores.	A	T	C

III. DIÁLOGO EDUCATIVO

III.1. Ha mejorado la comunicación entre los tutores.	A	T	C
III.2. Ha aumentado la participación de alumnos.	A	T	C
III.3. Ha mejorado la comunicación con alumnos.	A	T	C
III.4. Han mejorado los sistemas de recogida de sugerencias de alumnos.	A	T	C

IV. RESPALDO DE LA DIRECCIÓN DEL CENTRO

IV.1. La dirección se preocupa por la docencia y la evaluación.	A	T	C
IV.2. La dirección crea un buen clima de trabajo.	A	T	C
IV.3. La dirección descarga a los tutores de tareas burocráticas para dedicarse a la autoev.	A	T	C
IV.4. La dirección crea equipos colaborativos.	A	T	C

V. PROYECTO EDUCATIVO DEL CENTRO

V.1. La evaluación se ha incluido dentro de un Proyecto Educativo del Centro.	A	T	C
V.2. La evaluación ha sido asumida por los sectores de la comunidad educativa.	A	T	C
V.3. Existe una planificación operativa a seguir con respecto a la evaluación.	A	T	C
V.4. Los tutores conocen los principios metodológicos que seguirán con la evaluación.	A	T	C
V.5. Ha mejorado el grado de reflexión y debate entre tutores con respecto a la evaluación	A	T	C
V.6. Te sientes satisfecho con la aplicación de la evaluación en el Proyecto Educativo.	A	T	C

VI. INNOVACIÓN EDUCATIVA

VI.1. Ha surgido algún proyecto de innovación sobre evaluación.	A	T	C
VI.2. Se han creado planes de mejora en el centro.	A	T	C
VI.3. Se han creado sistemas de comunicación con tutores de otros centros.	A	T	C

VII. INFRAESTRUCTURA

VII.1. Se han incrementado tiempos de reunión entre tutores para la autoevaluación.	A	T	C
VII.2. Se han destinado nuevos recursos materiales para la autoevaluación.	A	T	C
VII.3. Se han previsto recursos humanos y materiales externos al centro.	A	T	C
VII.4. Se han incrementado tiempos de reunión con alumnos.	A	T	C

6.2.2. MODELO DEDUCTIVO EN LA APLICACIÓN Y CATEGORIZACIÓN

Para categorizar las frases principales obtenidas en las transcripciones, se ha utilizado el modelo deductivo siguiendo el siguiente esquema:

- Transcripción verbal de los grupos de discusión y las entrevistas.
- Determinación de variables y bases teóricas.
- Definición de las variables y valores por variables en la base del material y primera formulación de códigos para diferenciar los valores.
- Codificar el material y marcar las frases relevantes.
- Revisar la agenda de códigos y, si fuera necesario, precisar de nuevo las definiciones de los ítems, añadir nuevos códigos o ítems.
- Construcción de categorías temáticas comparables en función de los implicados: determinación de vínculos y relaciones para conseguir un todo coherente.
- Volver a codificar el material, revisión de categorías generadas y su coherencia.
- Descripción de los fundamentos encontrados en cada constructo teniendo en cuenta: palabras, comentarios, interpretaciones...

6.2.3. INTERPRETACIÓN DE DATOS

Es común que la integración teórica de los datos aparezca con posterioridad a los informes de carácter descriptivo, como es el caso del estudio de METER BLAU sobre organismos de asistencia social (GOETZ, J. P., y LECOMPTE, M. D., 1988). Este investigador tardó 11 años en dar sus conclusiones debido al interés que tenía por dar más perspectiva a su estudio y estar menos apegado a él y ser más objetivo y encontrar las conexiones importantes.

Y es que el análisis de los datos implica algo más que su mero registro. Debe indicar qué significan los resultados y cómo éstos hacen avanzar la investigación, añaden algo significativo o modifican las teorías e hipótesis.

6.3. FIABILIDAD

La fiabilidad se refiere a la medida en que se pueden replicar los estudios. Esto supone que, pensando en el tipo de datos que se dan en una investigación cualitativa como la que se presenta, así como los procedimientos de análisis, y puesto que el comportamiento humano no es nunca estático, ningún estudio puede ser replicado con exactitud (GOETZ, J. P., y LECOMPTE, M. D., 1988: 215).

6.3.1. FIABILIDAD INTERNA

Los problemas de fiabilidad interna plantean la cuestión de la coincidencia entre varios investigadores que actúen en un solo estudio.

REVISIÓN POR OTROS INVESTIGADORES

Este hecho se ha pretendido controlar con las interpretaciones de otros observadores: equipo de la Sede Central (departamento académico), evaluadora de los grupos de discusión, etc. Estos observadores han registrado sus percepciones con el fin de aumentar esta fiabilidad.

Otra observadora participó en los grupos de discusión, que registró sus percepciones sobre el desarrollo del mismo, con el fin de aumentar esta fiabilidad.

DATOS REGISTRADOS AUTOMÁTICAMENTE

Todas las entrevistas y grupos de discusión han sido grabados y transcritos con el fin de aumentar la fiabilidad del estudio.

6.3.2. FIABILIDAD EXTERNA

Siguiendo a estos autores, para aumentar la fiabilidad del estudio, la presente investigación ha intentado dar solución a cuatro problemas principales:

STATUS DEL INVESTIGADOR

En esta investigación la posición como investigadora está relacionada con el rol desempeñado en el proceso.

Por una parte, el ser la directora del Proyecto de Educación a Distancia facilitó la posibilidad de proponer un sistema voluntario de autoevaluación en los Institutos de Formación Docente que así lo quisieron. Para no interferir en la investigación se dejó muy claro que sería voluntario y no se tomaría ninguna medida para las instituciones que no participaran; de hecho, algunas no lo hicieron.

Además, se apoyó todo el proceso desde los comienzos, la etapa de formación, implementación, resultados, etc.

SELECCIÓN DE INFORMANTES

En la investigación han participado varios implicados con un rol muy diferenciado. Por una parte, los coordinadores de los IFD con una posición muy definida de liderazgo en cada centro. Por otra parte, se han tenido en cuenta a los tutores y alumnos que también han participado en el proceso, de forma diferente en cada uno de los casos estudiados.

SITUACIONES Y CONDICIONES SOCIALES

Las situaciones y condiciones sociales también han sido tenidas en cuenta en la medida en que las entrevistas se han llevado a cabo a solas entre la investigadora y las coordinadoras, los grupos de discusión en grupo, las encuestas en las instituciones de forma anónima.

Los casos, además, han sido seleccionados teniendo en cuenta este criterio sobre las condiciones sociales respecto al número de alumnos y tutores en cada Sede, condición socioeconómica, características de cada IFD, etc.

MÉTODOS DE RECOGIDA Y ANÁLISIS DE DATOS

Puesto que la fiabilidad depende de la posibilidad de que otros investigadores reconstruyan las estrategias analíticas originales, únicamente son replicables las etnografías cuyos informes pormenoricen suficientemente todos estos procedimientos, lo que supone que la triangulación de métodos favorecerá la fiabilidad del estudio.

En esta investigación se han utilizado los siguientes métodos de recogida de datos:

- Análisis documental: Estudio de actas.
- Cuestionario I.
- Primer grupo de discusión.
- Encuesta 1.
- Entrevista.
- Instrumentos creados para la evaluación del centro.
- Segundo grupo de discusión.
- Encuesta 2.
- Cuestionario II.
- Cuestionario III.

6.4. VALIDEZ

El problema de la validez responde a si lo que medimos realmente mide lo que queremos medir y en qué medida las dimensiones creadas son aplicables a más de un grupo.

6.4.1. VALIDEZ INTERNA

Este tipo de validez contempla el problema de si las categorías conceptuales que se creen poseen los mismos significados para los participantes y el observador, es decir, son realmente compartidas (GOETZ, J. P., y LECOMPTE, M. D., 1988).

Este hecho se ha intentado controlar a través de la elaboración de constructos previstos anteriormente en el cuestionario en el que se previeron la consistencia interna y si medía realmente lo que se pretendía.

Además, la permanencia de la investigadora del estudio desde los orígenes ha permitido la identificación de la covariación de cada fenómeno en los espacios naturales.

En distinto sentido, la posibilidad de realizar las entrevistas, los estudios de caso y los cuestionarios en dos momentos diferentes del proceso favorece la posibilidad de valorar los cambios en los datos o los que se mantienen en el tiempo lo que contribuye a mejorar esa validez interna.

6.4.2. VALIDEZ EXTERNA

Las amenazas a la validez externa de los hallazgos etnográficos están constituidas por los factores que impiden o reducen la comparabilidad y traducibilidad de un estudio (GOETZ, J. P., y LECOMPTE, M. D., 1988: 231). Depende de la identificación y la descripción de las características más importantes de los fenómenos con vistas a la comparación de éstos con otros de tipo similar.

Al seleccionarse más de un escenario, el estudio gana en generalización para dar credibilidad. En esta investigación se han estudiado tres procesos en Institutos de Formación Docente.

Los efectos de selección por los que se determina el grado de ajuste entre las categorías y la realidad del grupo se han tenido en cuenta explicitando los criterios de tal selección. Los efectos de escenario se han intentado controlar, también conociendo las relaciones con la investigadora.

Y, por último, los efectos de constructo se han intentado controlar por ese estudio de varios casos a lo largo de todo un año. La validez de constructo la definen COOK, T. D., y CAMPBELL, D. T. (1979) como la medida en que los términos, generalizaciones o significados abstractos son compartidos en diferentes tiempos y escenarios por distintas poblaciones.

En este sentido, se ha tenido en cuenta la selección de Institutos de Formación Docente y las dimensiones atendiendo a:

- Sus rasgos comparables: Proyecto Educación a Distancia común, mismo modelo de evaluación, mismas pautas sobre los comienzos, indicadores, etc.
- Sus rasgos particulares: situación geográfica, historia de cada centro particular, equipo de docentes diferentes...
- Las mismas dimensiones: siete dimensiones que identifican el desarrollo institucional y del profesorado.
- La misma investigadora: el mismo rol para cada Sede.

En cualquier caso, el cometido real de un estudio de caso es la particularización, no la generalización. Se toma un caso y se llega a conocerlo bien, y no principalmente para ver en qué se diferencia de los otros, sino para ver qué es y qué hace (STAKE, R., 1998).

Este autor afirma la posibilidad de no considerar generalizaciones sobre uno o pocos casos, y sea necesario llamarlas generalizaciones menores, aunque se producen con regularidad durante todo el proceso y pueden modificar las generalizaciones mayores.

Todos los elementos mencionados anteriormente intentan controlar la fiabilidad y la validez con el fin de incrementar la confianza en su generalización, con la esperanza de producir modificaciones válidas de las generalizaciones mayores.

6.5. EL ROL DE LA INVESTIGADORA

Consideración aparte se debe hacer respecto al rol de la investigadora puesto que influye en la fiabilidad y la validez del estudio (STAKE, 1998), condicionadas por el grado de objetividad, la implicación en la investigación, el conocimiento de los participantes y el seguimiento realizado.

Los roles principales a lo largo del estudio fueron las que se detallan a continuación.

a. Como directora del proyecto

El primer hecho que influyó en la investigación consistió en mi función de codirectora del Proyecto “Educación a Distancia. Profesionalización de maestros no titulados” cofinanciado por la Agencia Española de Cooperación Internacional y el Ministerio de Educación y Cultura de Paraguay.

Este puesto me ofreció la posibilidad de proponer, con el consentimiento y apoyo de la codirectora del MEC, la implantación de un sistema para la autoevaluación de los Institutos de Formación Docente que así lo desearan. En realidad, el Proyecto abarcaba a dieciséis IFD, de los cuales siete participaron en esta propuesta de forma significativa.

Tratándose de IFD repartidos por todo el país, aprovechamos los encuentros cuatrimestrales con todos los tutores y las reuniones en Asunción con los directores así como mis visitas a cada centro para coordinarnos y trabajar en la propuesta de autoevaluación.

b. Como *critical friend*

Las experiencias de un investigador marcan el curso de dicha investigación y mi trabajo como *critical friend* en el proyecto Sócrates sobre “Evaluación de la calidad en la enseñanza escolar” hizo posible un conocimiento profundo del modelo de evaluación.

Además, los viajes a Luxemburgo y Viena para participar en los encuentros organizados para los 101 colegios europeos me sirvieron para conocer las ventajas, inconvenientes, puntos fuertes y débiles del sistema de evaluación en su aplicación práctica a centros.

Este conocimiento y experiencia formó parte de mi *background* en la aplicación de todo el modelo y del estudio de los casos.

c. Como profesora

Uno de los aspectos fundamentales del proyecto consistió en la formación de los docentes que así lo desearon sobre modelos de autoevaluación, instrumentos, etc., del cual formé parte a través de dos talleres que se impartieron.

Este rol de docente ha continuado a lo largo de toda la investigación.

d. Como evaluadora

Este rol fue evidente en el seguimiento del proceso puesto que estuve presente en todos los grupos de discusión, entrevistas, etc.

e. Como intérprete y recolectora de datos

Quizá éste es el rol más importante de cara a la tesis doctoral por lo que significa interpretar los códigos en el lenguaje “paraguayo” y la recolección de los datos. En definitiva, este rol me permite ofrecer mis conclusiones sobre todo el proceso investigador.

7. APLICACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS

7.1. APLICACIÓN DE LOS CUESTIONARIOS

La aplicación de los cuestionarios se desarrolló del siguiente modo:

- Cuestionario I: Se envió a los IFD explicando detenidamente los objetivos del estudio así como el procedimiento de respuesta. Después de un tiempo se recogió y se envió a la Sede Central. Es preciso destacar que los dieciséis Institutos de Formación Docente repartidos por todo el país y alguno de ellos presenta difícil acceso.

- Cuestionario II: Se envió a las Sedes de la muestra explicando detenidamente los objetivos del estudio así como el procedimiento de respuesta. La implicación de tutores y coordinadoras fue mayoritaria.
- Cuestionario III: Se envió por fax a los 101 colegios participantes en el Proyecto, pero fue difícil la respuesta; por ello, no puede considerarse una muestra representativa, aunque sirva como indicador de tendencia.

7.2. APLICACIÓN DE LOS ESTUDIOS DE CASO

En el capítulo VII, Resultados de la investigación, se detallará cómo se realizaron los estudios de caso; no obstante, cabe destacar algunas cuestiones:

- Se propuso el estudio en sesiones plenarias a todos los tutores y coordinadores.
- Se les ofreció un plan inicial para valorar en las reuniones de cada institución y proponer alternativas.
- Se indicaron fechas de capacitación en temas relacionados con la evaluación: indicadores, instrumentos, etc., para aquellas personas interesadas.
- Se negoció todo el proceso en las Sedes que implementaron el sistema de evaluación.
- Posteriormente se eligieron tres Sedes como muestra, donde también se negoció la aplicación de todos los instrumentos: entrevistas, encuestas, etc.

Matriz de planificación para los procedimientos de recogida de datos

OBJETIVOS	METODOLOGÍA	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS	FUENTES
1. Describir la cultura evaluativa del centro.	Estudio de tres casos: – Instituto de Formación Docente Villa Hayes. – IFD Caaguazú. – IFD Coronel Oviedo.	Análisis documental: – Estudio de actas.	– Actas de las reuniones de tutores y coordinadores de dos cuatrimestres.
2. Comprobar el nivel de desarrollo institucional y del profesorado que existe en el centro.		– Cuestionario I.	– Tutores y coordinadores.
3. Implantar un sistema de evaluación y realizar el seguimiento investigador respecto a la evaluación.		– Primer grupo de discusión. – Encuesta 1. – Entrevista. – Instrumentos creados para la evaluación del centro.	– Alumnos, tutores, coordinador, observadores. – Alumnos, tutores, coordinadores. – Coordinadores. – Comunidad educativa.
4. Constatar el nivel de mejora en el desarrollo institucional y del profesorado, después de incorporar el modelo de evaluación.		– Segundo grupo de discusión. – Encuesta 2. – Cuestionario II.	– Alumnos, tutores, coordinador, observadores. – Alumnos, tutores, coordinadores. – Tutores, coordinadores.
5. Constatar el nivel de mejora en el desarrollo institucional y del profesorado en otras instituciones educativas que han utilizado un modelo evaluativo similar.		– Encuesta.	– Cuestionario III.

VII. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

1. ESTUDIO CUANTITATIVO

1.1. CUESTIONARIO I: DIAGNÓSTICO SOBRE EL DESARROLLO INSTITUCIONAL Y DEL PROFESORADO EN PARAGUAY

1.1.1. ANÁLISIS DESCRIPTIVOS GENERALES.

- a. Análisis descriptivo por variables.
- b. Análisis descriptivo por ítems.

1.1.2. VALIDEZ EMPÍRICA

- a. Análisis de fiabilidad.
- b. Análisis factorial.
- c. Correlaciones entre variables y dimensiones.

1.1.3. ANÁLISIS DE LOS DATOS DE VILLA HAYES

- a. Análisis descriptivos por dimensiones.
- b. Análisis descriptivos por ítems.
- c. Correlaciones entre dimensiones.

1.1.4. ANÁLISIS DE LOS DATOS DE CAAGUAZÚ

- a. Análisis descriptivos por dimensiones.
- b. Análisis descriptivos por ítems.
- c. Correlaciones entre dimensiones.

1.1.5. ANÁLISIS DE LOS DATOS DE CORONEL OVIEDO

- a. Análisis descriptivos por dimensiones.
- b. Análisis descriptivos por ítems.
- c. Correlaciones entre dimensiones.

1.1.6. ANÁLISIS COMPARATIVOS DE LA MUESTRA ESPECÍFICA

- a. Análisis descriptivos por dimensiones.
- b. Análisis descriptivos por ítems.
- c. Correlaciones entre variables y dimensiones.
- d. ANOVA para muestras relacionadas: Predominio de las dimensiones en la muestra.
- e. Comparaciones múltiples:

1.1.7. CONCLUSIONES AL CUESTIONARIO I

VII. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

1. ESTUDIO CUANTITATIVO

1.1. CUESTIONARIO I: DIAGNÓSTICO SOBRE EL DESARROLLO INSTITUCIONAL Y DEL PROFESORADO EN PARAGUAY

1.1.1. ANÁLISIS DESCRIPTIVOS GENERALES

a. Análisis descriptivo por variables

La muestra a la que se aplicó el cuestionario I la constituyen tutores y coordinadores de los dieciséis Institutos de Formación Docente paraguayos que participaban en el proyecto de Profesionalización Docente a Distancia, con un total de 126 sujetos y ante una población de 156 personas.

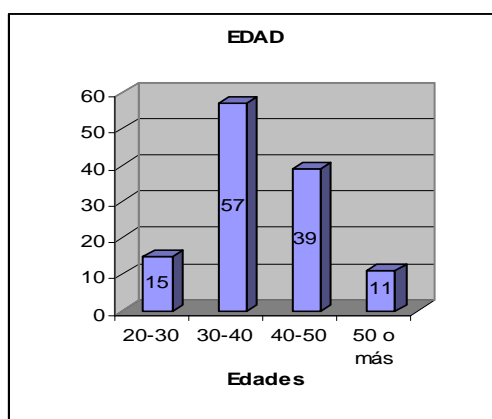
La estructura del análisis descriptivo general está guiada por el siguiente esquema:

- Análisis de las variables del cuestionario.
- Análisis de los ítems.

Las variables analizadas responden a edad de los sujetos, sexo, puesto que desempeña en la institución, años de docencia, nivel socioeconómico, número de alumnos y tiempo de participación en el Proyecto de Profesionalización Docente.

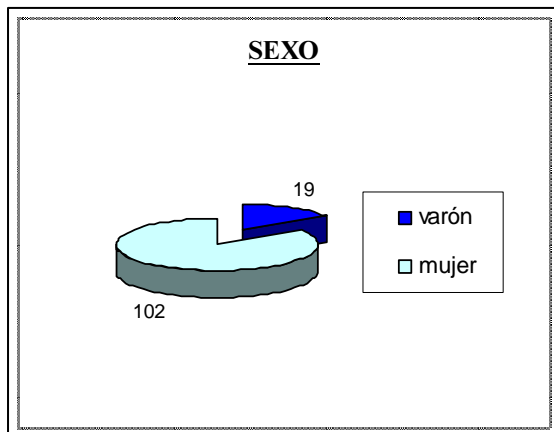
Las **edades** que predominan en esta muestra están comprendidas entre los 30 y los 40 años (45,2 %), dato que se aprecia en la tabla 1 del Anexo, y de manera más representativa en la siguiente gráfica.

Gráfica 1. Edad



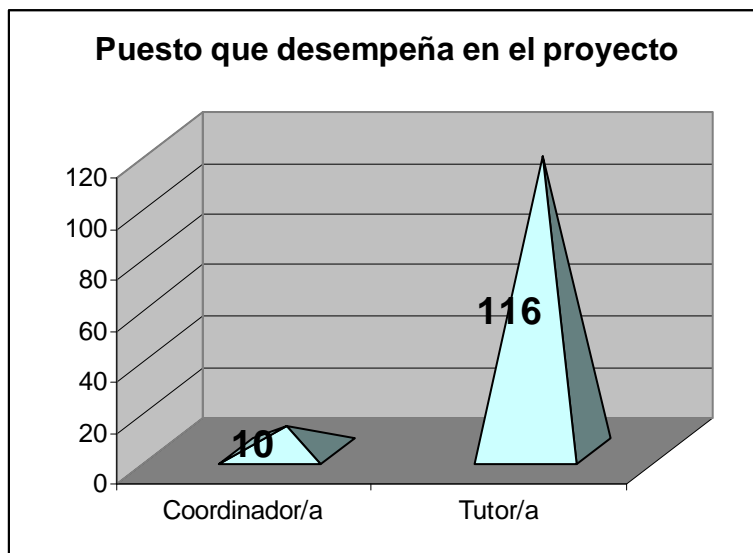
La proporción de **hombres y mujeres** está descompensada, puesto que el 81 % de los encuestados son mujeres y el 15 % son hombres (tabla 2).

Gráfica 2. Sexo



Por lo que respecta al **puesto** desempeñado en la institución, el 92,1 % corresponde a los tutores y el 7,9 % a los coordinadores (tabla 3).

Gráfica 3. Puesto que desempeña en el Proyecto

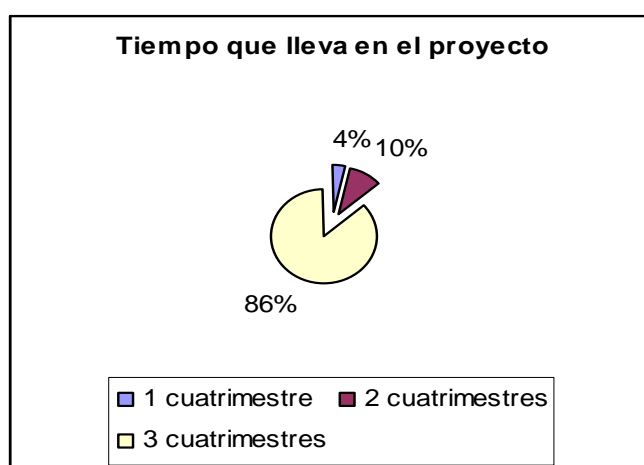


El **tiempo en la docencia** de los tutores y coordinadores puede condicionar el tipo de enseñanza que se imparte y las actitudes hacia la evaluación o el desarrollo institucional.

Según los datos obtenidos, el 82 % de los sujetos lleva más de diez años de trabajo docente y tan sólo un 1,6 % ha desarrollado un puesto profesional de estas características durante menos de tres años, lo que significa que la experiencia de los tutores es notable (tabla 4).

Otra cuestión relevante es el **tiempo de permanencia en el Proyecto de Profesionalización Docente a Distancia**, pues su conocimiento del mismo puede estar también relacionado con la presente investigación. La mayoría de los tutores y coordinadores de esta muestra, el 86 %, han participado en los tres cuatrimestres que ha durado el Proyecto hasta la aplicación de este cuestionario.

Gráfica 4. Tiempo de permanencia en el proyecto



Respecto a los datos sobre los distintos Institutos de Formación Docente que participan en este instrumento se destaca lo siguiente (ver tabla 5):

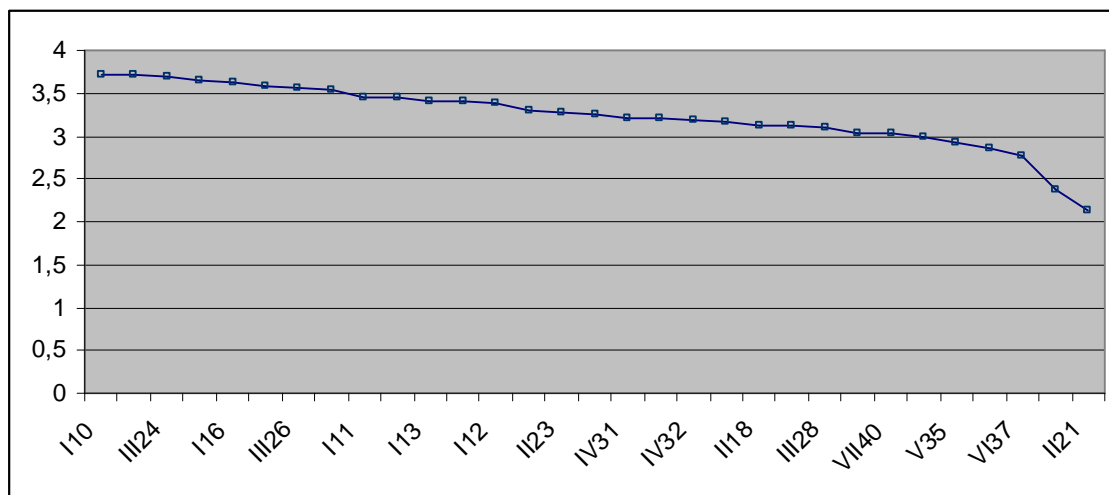
- El número de alumnos varía notablemente de unas Sedes a otras, pero cabe destacar que la muestra estudiada a lo largo de esta investigación cuenta con tres Sedes de diferente tamaño en cuanto al número de alumnos, ya que Caaguazú cuenta con 607 (una de las más grandes) y Coronel Oviedo y Villa Hayes con 187 y 157, respectivamente.
- El nivel socioeconómico es percibido, en la práctica totalidad de las Sedes, como medio-alto o medio-bajo. Tan sólo una es sentida como una institución con nivel

bajo y ninguna como alto. Esto supone que la percepción sobre los niveles económicos y socioculturales es muy distinta a la que se posee en Europa.

El hecho de no precisar el término “nivel sociocultural” ha provocado diferencias contextuales entre países; de esta forma, como observadora puedo valorar que los niveles percibidos como medio-alto, medio-bajo son más altos en Paraguay que en Europa. Esto es así si comparamos las condiciones de vida, recursos, infraestructuras de los IFD, etc., que existen en España y en Paraguay.

b. Análisis descriptivo por ítems

Gráfica 5. Medias de los ítems



Las medias de los ítems son muy altas en la mayoría de ellos, a excepción de los que corresponden a la existencia de proyectos de innovación en el centro o al intercambio de experiencias con tutores de otras instituciones.

En la tabla 6 del Anexo se muestran los análisis descriptivos por ítem y se destacan los siguientes aspectos:

1. La relación entre los tutores.
2. El clima positivo para trabajar en equipo.
3. La comunicación entre los tutores.
4. La colaboración espontánea y voluntaria de los tutores.
5. La participación de los tutores.

6. La claridad en las tareas de los coordinadores.
7. La participación de los alumnos.
8. La dirección crea buen clima de trabajo en equipo.

1.1.2. VALIDEZ EMPÍRICA

a. Análisis de fiabilidad

La fiabilidad del cuestionario sobre la muestra a la que se aplicó es de $\alpha = 0,931$.

En la tabla 7, se identifica la correlación de cada ítem con la suma de las puntuaciones en los ítems restantes de la escala (correlación ítem - total) y el coeficiente de fiabilidad de la escala si el ítem fuese eliminado.

En función de los resultados obtenidos se aprecia que el cuestionario posee una fiabilidad muy alta; por lo tanto, puede interpretarse que este instrumento recoge adecuadamente las diferencias que se dan entre los profesores, en sus valoraciones de los Institutos de Formación Docente.

El ítem que tiene una correlación más baja con el total ($r = 0,35$), aunque suficiente para mantenerlo en la escala final, es el número 36 (*los tutores conocen los principios metodológicos que seguirán con la evaluación*). Si se suprimiera este ítem subiría la fiabilidad ($\alpha = 0,932$); no obstante, si tenemos en cuenta su validez conceptual, no es necesaria su eliminación, pues puede aportar significado en los distintos análisis.

b. Análisis factorial

El análisis factorial se ha realizado a través de los componentes principales y rotación varimax. En la tabla 8 se ofrece la matriz sin rotar y se puede apreciar cómo el primer factor en el que aparecen todos los pesos, es el que extrae la máxima proporción de varianza común (36,377 %) a todas las variables.

De los resultados obtenidos en la matriz sin rotar, el primer factor explica la máxima proporción de varianza común a todos los ítems, lo que significa que un 36,37% de la varianza es debida a lo que los ítems tienen en común.

Después de analizar los pesos de los ítems en el primer factor, vemos que la mayoría de ellos tienen su valor más elevado en él, y casi todos superiores a 0,40. El único ítem cuya saturación es inferior a 0,40 en el primer factor, es el 36. Es esperado este resultado porque, como ya se indicó en la tabla correspondiente al análisis de fiabilidad de este cuestionario (tabla 7), el ítem 36 era el que tenía una correlación más baja con el total de la escala, $r = 0,35$.

En conclusión, puede afirmarse después de este primer análisis, que los ítems apoyan la unidimensionalidad de la escala y que, por tanto, todos miden lo mismo.

c. Correlaciones entre variables y dimensiones

Las correlaciones más relevantes que obtenemos a partir de este estudio, y que se aprecian en la tabla 9 del Anexo, son las siguientes:

- La mayoría de las correlaciones son estadísticamente significativas ($p < 0,01$) y notablemente altas (la mayoría superiores a $r = 0,40$).
- La correlación más alta es la que se establece entre el *trabajo en equipo* y el *desarrollo del profesorado* ($r = 0,70$), cuya magnitud puede considerarse muy alta.¹
- La correlación más baja se da entre la existencia o no de un *Proyecto Educativo del Centro* y el *diálogo educativo* ($r = 0,120$), además no es estadísticamente significativa ($p > 0,05$). Tampoco existe relación significativa entre el *PEC* y el *trabajo en equipo*, su relación no es alta ($r = 0,182$).
- Todas las correlaciones que aparecen son positivas, lo que indica que las variables que se relacionan tienen la misma dirección, es decir, si una aumenta su desarrollo, la otra también, y viceversa.

¹ COHEN, J. C. (1988) establece como criterio para valorar los coeficientes de correlación: $r = 0,10$: correlación baja, $r = 0,30$: correlación media, $r = 0,50$: correlación alta.

- Las correlaciones destacables son:
 1. Desarrollo del profesorado - trabajo en equipo.
 2. Respaldo de la dirección - desarrollo del profesorado.
 3. Diálogo educativo - trabajo en equipo.
 4. Respaldo de la dirección - trabajo en equipo.
 5. Infraestructura - desarrollo del profesorado.
 6. Infraestructura - respaldo de la dirección.
 7. Diálogo educativo - desarrollo profesional.
 8. Infraestructura - trabajo en equipo.
 9. Innovación educativa - respaldo de la dirección.
 10. Innovación educativa - desarrollo del profesorado.

Por el contrario, los aspectos peor valorados por los encuestados se refieren a la existencia de proyectos de innovación, la formación en el centro con expertos o el intercambio de experiencias con tutores de otras instituciones.

1.1.3. ANÁLISIS DE LOS DATOS DE VILLA HAYES

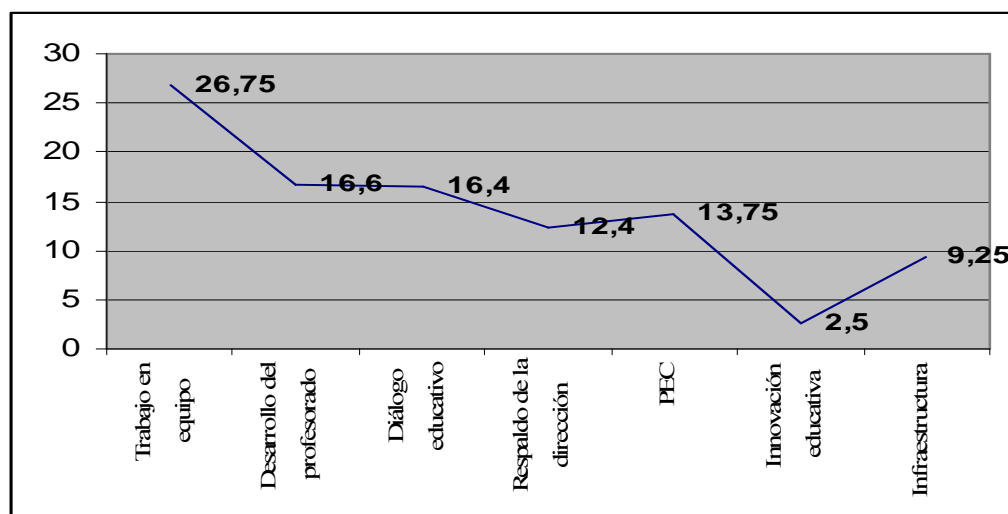
a. Análisis descriptivos por dimensiones

El análisis de los datos sobre Villa Hayes demuestra que el *trabajo en equipo* es la dimensión con una media superior a las demás, seguida del *desarrollo del profesorado* y el *diálogo educativo*, que, si bien presentan valores superiores a la media, no son demasiado elevadas (ver tabla 10).

Esto significa que los docentes perciben que en el IFD existe un buen trabajo en equipo, un desarrollo profesional aceptable, y una relación y un diálogo con los alumnos adecuados.

En la siguiente gráfica se aprecia que ocurre lo contrario con otras dimensiones cuyos valores son claramente negativos, como es el caso de la *innovación educativa* o la *infraestructura*.

Gráfica 6. Medias de las dimensiones



b. Análisis descriptivos por ítem

En el análisis de los ítems se puede comprobar que 17 de ellos tienen medias superiores a tres, lo que significa que las percepciones de los encuestados son notablemente positivas en la mayoría de los aspectos evaluados (ver tabla 11).

En este sentido, se detallan a continuación las cuestiones mejor valoradas por los docentes según el orden de preferencia mostrado:

1. Relación entre tutores.
2. Comunicación entre los tutores.
3. Existe una planificación operativa respecto a la evaluación.
4. Concesión de responsabilidades a los tutores.
5. La evaluación se ha incluido dentro del Proyecto de Centro.
6. La dirección crea buen clima de trabajo.
7. La dirección se preocupa por la docencia y la evaluación para la calidad.
8. Comunicación entre alumnos.
9. Participación de tutores.
10. Clima positivo para el trabajo en equipo.
11. Claridad en las tareas de los coordinadores.
12. Los tutores conocen los principios metodológicos que seguirán con la evaluación.
13. Tiempos de reunión entre tutores para la evaluación.

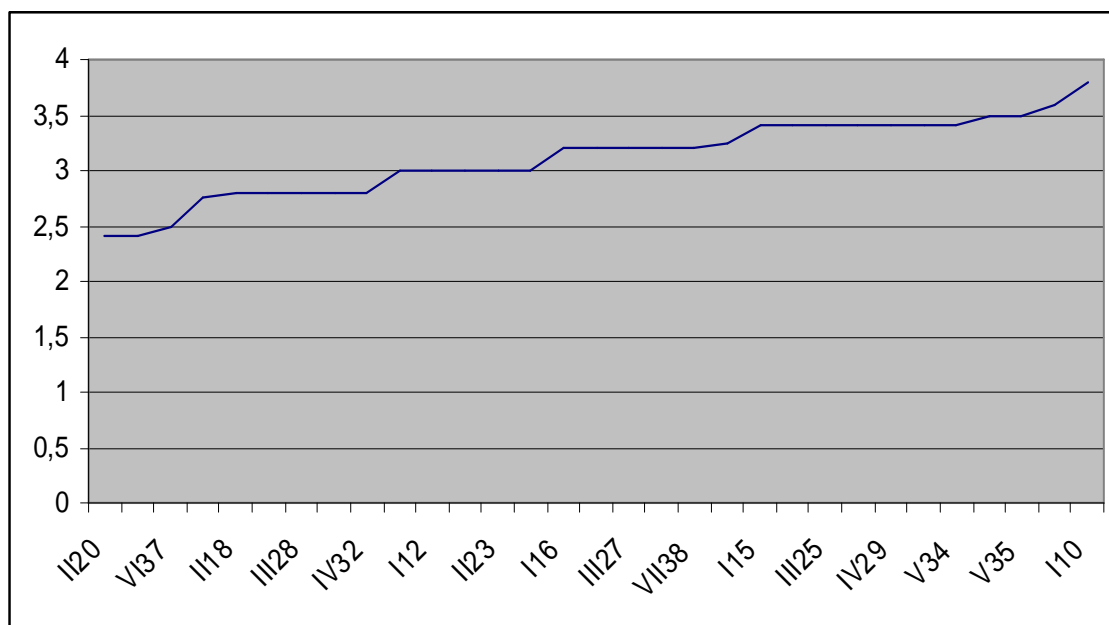
14. Existe un Proyecto del Centro.
15. Participación de alumnos.
16. Actitudes positivas hacia la evaluación de la calidad.
17. Colaboración espontánea y voluntaria de tutores.

Por el contrario, los ítems peor valorados son los siguientes:

1. Formación en el Centro con expertos.
2. Intercambio de experiencias con tutores de otras instituciones.
3. Existencia de algún proyecto de innovación.
4. Recursos materiales para la evaluación de la calidad.
5. Existencia de programas de formación que respondan a los intereses del profesorado.
6. Sistema de recogida de sugerencias de alumnos.
7. La dirección descarga a los tutores de las tareas burocráticas para que puedan dedicarse a la evaluación para la calidad de la enseñanza.
8. La dirección crea equipos colaborativos.

En la gráfica 7 pueden apreciarse las medias de algunos de los ítems en que se reflejan los valores tan elevados que se han obtenido.

Gráfica 7. Medias de los ítems



c. Correlaciones entre dimensiones

La mayoría de las correlaciones entre las dimensiones son positivas, incluso significativas ($> 0,05$), lo que supone que en la medida en que unas mejoren, las demás también (ver tabla 12).

En este sentido, las correlaciones más relevantes por orden de importancia son:

1. Trabajo en equipo y Proyecto Educativo del Centro.
2. Innovación educativa y respaldo de la dirección.
3. Trabajo en equipo e infraestructura.
4. Diálogo educativo y trabajo en equipo.
5. PEC y diálogo educativo.
6. Desarrollo profesional y diálogo educativo.
7. Infraestructura y PEC.
8. Diálogo educativo e infraestructura.
9. Trabajo en equipo y desarrollo profesional.
10. Desarrollo profesional y PEC.
11. Respaldo de la dirección y desarrollo profesional.
12. Trabajo en equipo y respaldo de la dirección.
13. Desarrollo profesional e innovación educativa.
14. Infraestructura y desarrollo profesional.
15. Respaldo de la dirección y PEC.
16. Diálogo educativo y respaldo de la dirección.
17. Diálogo educativo e innovación.
18. Trabajo en equipo e innovación educativa.

Cabe destacar que la edad no correlaciona con las diferentes dimensiones, así como no existe correlación positiva entre la innovación educativa y la infraestructura.

1.1.4. ANÁLISIS DE LOS DATOS DE CAAGUAZÚ

a. Análisis descriptivos por dimensiones

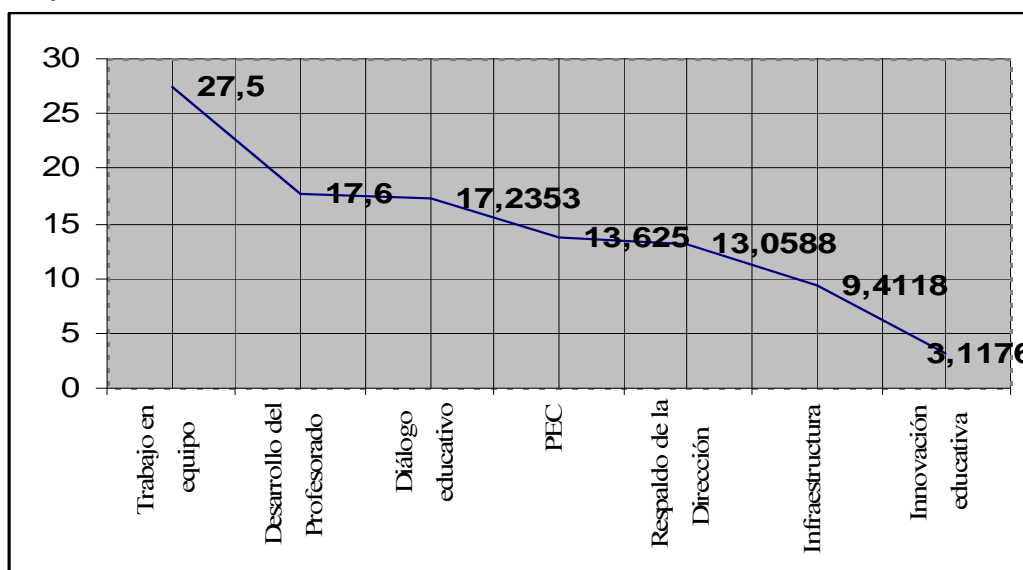
Los docentes del Instituto de Formación Docente Caaguazú opinan que la mejor situación en lo que a las dimensiones de estudio se refiere, corresponde al *trabajo en equipo*; a esta dimensión le siguen *desarrollo del profesorado* y el *diálogo educativo*.

El estudio de las medias reflejadas en la tabla 13 del Anexo demuestra que, de igual forma a lo que sucedía en el IFD Villa Hayes, las dimensiones peor valoradas son la *innovación educativa* y la *infraestructura*.

El resto de las dimensiones se sitúan cercanas a la media, estando un poco mejor valoradas el desarrollo del profesorado y el diálogo educativo, en detrimento del PEC y el respaldo de la dirección.

En la gráfica que aparece seguidamente se presenta la situación de las medias en cada dimensión del cuestionario.

Gráfica 9. Medias de las dimensiones



b. Descriptivos por ítem

Si atendemos al estudio de las medias de cada ítem, se puede comprobar en la tabla 14 que la mayoría de ellos poseen medias superiores a tres, lo que significa que la percepción de los docentes sobre cada aspecto evaluado es muy positiva.

Los mejores valorados, por orden de preferencia, son los siguientes:

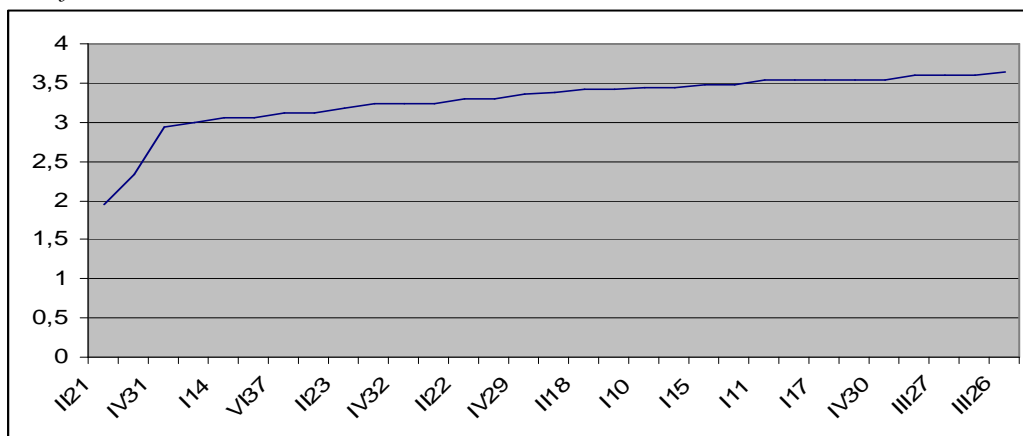
1. Comunicación entre alumnos.
2. Los tutores conocen los principios metodológicos de la evaluación.
3. Participación de alumnos.
4. Colaboración espontánea y voluntaria de los tutores.
5. La dirección crea un buen clima de trabajo.
6. Comunicación entre los tutores.
7. Clima positivo para el trabajo en equipo.
8. Concesión de responsabilidades a los tutores.
9. Aprendizaje profesional compartido.
10. Participación de tutores.
11. Claridad en la tarea de la coordinadora.
12. La evaluación se ha incluido en el PEC.
13. Relación entre tutores.
14. Autoformación del profesorado.
15. Programas de formación que responden a los intereses de los docentes.
16. Existe un Proyecto Educativo.
17. La dirección se preocupa por la docencia y la evaluación.
18. Existe una planificación operativa respecto a la evaluación.
19. Poseen actitudes positivas hacia la evaluación.
20. Tiempos de reunión entre tutores para la evaluación.
21. La dirección crea equipos colaborativos.

Por el contrario, algunos de los ítems peor valorados son los siguientes:

1. Intercambio de experiencias con tutores de otras instituciones.
2. Formación en el Centro con expertos.
3. La dirección descarga a los tutores de las tareas burocráticas para que puedan dedicarse a la evaluación de la calidad.

En la gráfica 9 se muestran las medias de algunos de los ítems del estudio.

Gráfica 9. Medias de los ítems



Los ítems peor valorados corresponden al intercambio de experiencias con tutores de otros Centros y al hecho de que la dirección descargue de tareas burocráticas para que puedan dedicarse a la evaluación para la calidad de la enseñanza.

c. Correlaciones entre dimensiones

La mayoría de las dimensiones correlacionan positivamente entre ellas con valores altos, pero, además, la variable “edad” correlaciona también con el Proyecto Educativo del Centro (ver tabla 15).

Respecto a las dimensiones más destacables, en función de los datos reflejados en la tabla 15, se sitúan por orden de importancia las dimensiones siguientes:

1. Infraestructura y desarrollo profesional.
2. Trabajo en equipo y diálogo educativo.
3. Trabajo en equipo y desarrollo profesional.
4. Trabajo en equipo y respaldo de la dirección.
5. Trabajo en equipo y PEC.
6. Diálogo educativo y desarrollo profesional.
7. Infraestructura y respaldo de la dirección.
8. Trabajo en equipo e infraestructura.
9. Respaldo de la dirección y desarrollo profesional.

Por el contrario, la innovación educativa no correlaciona con el Proyecto Educativo del Centro ni con la infraestructura.

1.1.5. ANÁLISIS DE LOS DATOS DE CORONEL OVIEDO

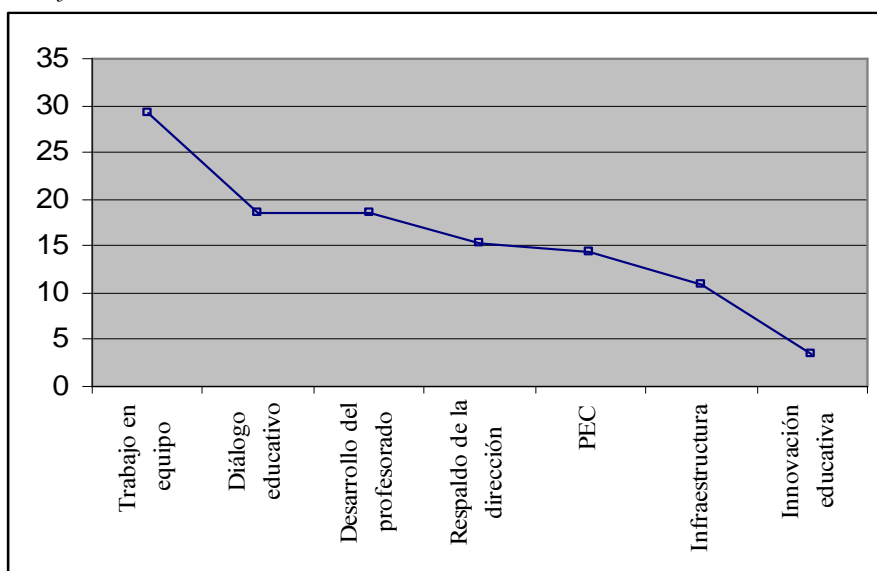
a. Análisis descriptivos por dimensiones

Los docentes del Instituto de Formación Docente de Coronel Oviedo, en función del estudio de las medias, estiman que el *trabajo en equipo* es la dimensión mejor valorada con diferencia respecto a las demás, seguida del *diálogo educativo* y el *desarrollo profesional*.

Además, el respaldo de la dirección también se sitúa en un nivel aceptable, mientras que las peores valoradas por orden de importancia son: *innovación educativa*, *infraestructura* y *Proyecto Educativo del Centro*.

Los datos descriptivos de estas medias pueden comprobarse en la tabla 16 del Anexo, así como en la representación gráfica que aparece a continuación.

Gráfica 10. Medias de las dimensiones



b. Análisis descriptivos por ítem

Si analizamos los ítems, prácticamente todos poseen medias superiores a tres, lo que supone que las valoraciones son muy positivas en la mayoría de los aspectos evaluados (ver tabla 17).

Por orden de importancia, se presentan algunos de estos ítems:

1. La dirección crea un buen clima de trabajo.
2. Clima positivo de trabajo en equipo.
3. Colaboración espontánea y voluntaria de los tutores.
4. Participación de tutores.
5. Comunicación entre tutores.
6. Aprendizaje profesional compartido.
7. Relación entre tutores.
8. La dirección crea equipos colaborativos.
9. La dirección se preocupa por la docencia y la evaluación de la calidad.
10. Comunicación entre alumnos.
11. Claridad en la tarea de la coordinadora.

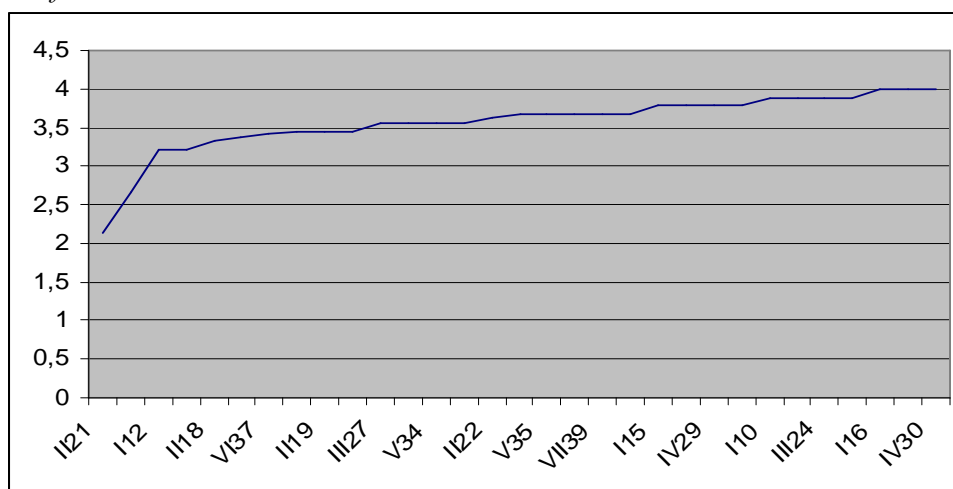
Los únicos ítems que se han situado por debajo de la puntuación tres, aunque superiores a la media (puntuación 2) son los siguientes:

1. Intercambio de experiencias con tutores de otros Centros.
2. Formación en el Centro con expertos.

Estos ítems también coinciden con los resultados de las otras dos Sedes.

A continuación, se presenta la representación gráfica de las medias de algunos ítems.

Gráfica 11. Medias de los ítems



c. Correlaciones entre dimensiones

En la tabla 18 del Anexo se observa que la casi totalidad de las dimensiones correlacionan positivamente entre ellas.

La única dimensión que no muestra esta relación es la infraestructura con el Proyecto Educativo del Centro.

Respecto a las correlaciones destacables por orden de importancia son:

1. Proyecto Educativo del Centro y respaldo de la dirección.
2. Proyecto Educativo del Centro y desarrollo del profesorado.
3. Respaldo de la dirección y desarrollo del profesorado.
4. Innovación educativa y desarrollo del profesorado.

Por otra parte, la variable *edad* correlaciona con innovación educativa, infraestructura, respaldo de la dirección, PEC y desarrollo del profesorado.

1.1.6. ANÁLISIS COMPARATIVOS DE LA MUESTRA ESPECÍFICA

Los análisis estadísticos que se presentan en este apartado se han trabajado con la muestra específica y representa a los Institutos de Formación Docente Villa Hayes, Caaguazú y Coronel Oviedo.

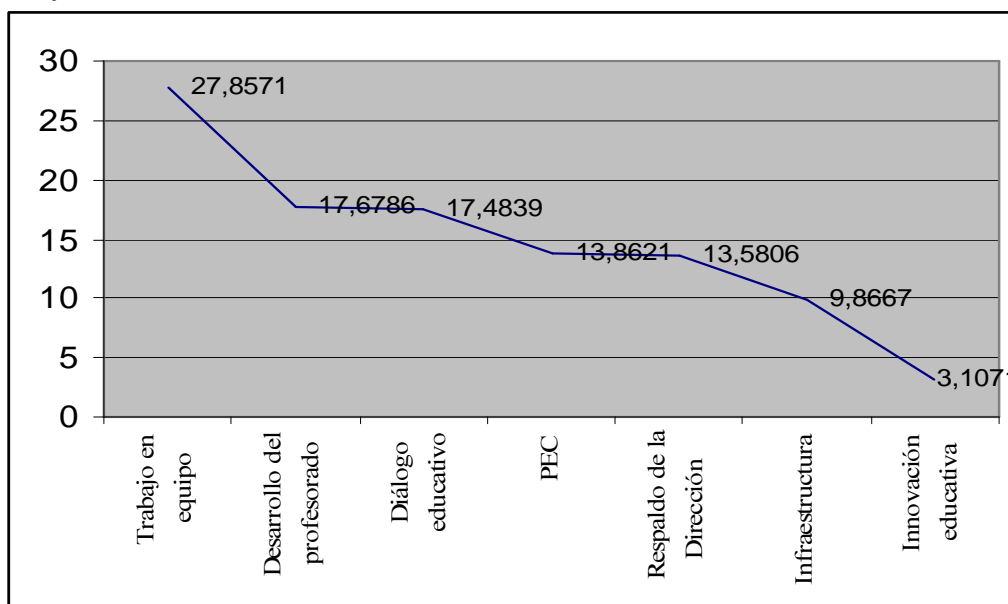
En tal estudio se han tenido en cuenta los resultados procedentes del análisis descriptivo, así como las comparaciones realizadas sobre los mismos.

a. Análisis descriptivos por dimensiones

El primer dato relevante viene dado por las medias de las dimensiones en las tres Sedes, cuya mejor valoración está referida al *trabajo en equipo*, seguida del *desarrollo del profesorado* y el *diálogo educativo* (ver tabla 19).

Las dimensiones cuyas puntuaciones están muy por debajo de la media establecida son la *infraestructura* y la *innovación educativa*, siendo esta última la peor valorada.

Gráfica 12. Medias de las dimensiones



b. Análisis descriptivos por ítems

La mayoría de los ítems estudiados en el análisis de las tres Sedes específicas poseen medias superiores a tres (ver tabla 20), excepto en los dos apartados que siguen:

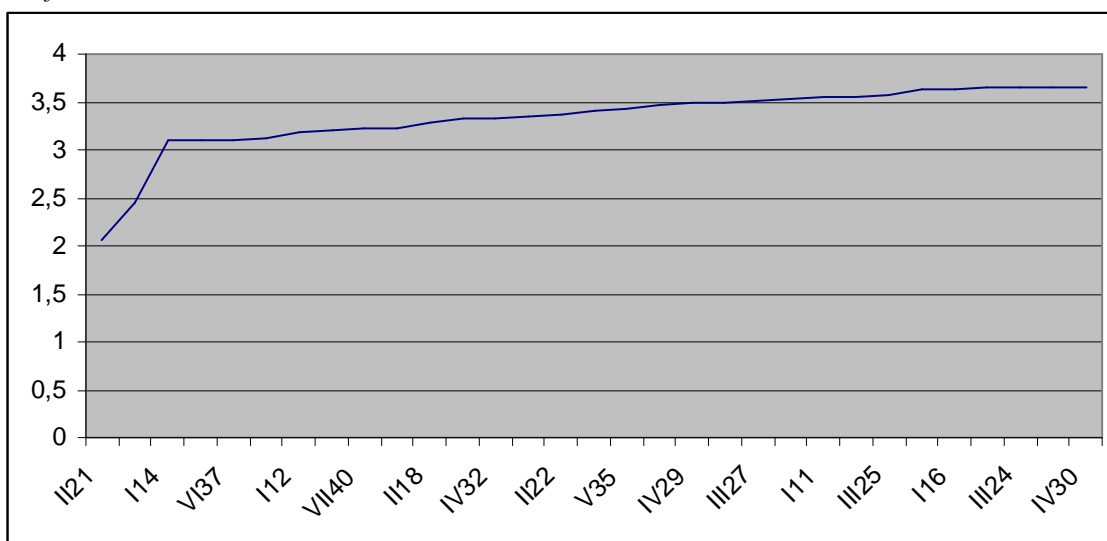
1. Intercambio de experiencias con tutores de otras instituciones.
2. Formación en el centro con expertos.

Los aspectos mejor estimados por los tutores y coordinadores de los tres Institutos de Formación Docente son los siguientes:

1. La dirección crea un buen clima de trabajo.
2. Comunicación entre alumnos.
3. Comunicación entre los tutores.
4. Clima positivo para el trabajo en equipo.
5. Colaboración espontánea y voluntaria de tutores.
6. Relación entre tutores.
7. Participación de tutores.
8. Claridad en las tareas de los coordinadores.
9. Aprendizaje profesional compartido.
10. Los tutores conocen los principios metodológicos que han de seguir para la evaluación.
11. Participación de alumnos.
12. Concesión de responsabilidades a tutores.

En la gráfica 13 pueden visualizarse algunos de estos ítems respecto a las medias analizadas.

Gráfica 13. Medias de los ítems



c. Correlaciones entre variables y dimensiones

Los resultados obtenidos en el análisis correlacional entre variables pueden comprobarse en la tabla 21 del Anexo. Las conclusiones derivadas del estudio son las siguientes:

1. La mayoría de las relaciones son estadísticamente significativas y altas, con una probabilidad de error inferior a 0,01.
2. La relación más alta se da entre *diálogo educativo* y *trabajo en equipo* ($r = 0,74$). Es bastante coherente esta asociación, pues si aumenta la existencia de trabajo en equipo, también lo hará la comunicación entre los miembros del equipo.
3. Otras correlaciones altas se dan entre *trabajo en equipo* y *desarrollo profesional*, *trabajo en equipo* y *respaldo de la dirección*, *diálogo educativo* y *desarrollo profesional*, *trabajo en equipo* e *infraestructura*, *trabajo en equipo* y *PEC*.
4. Las relaciones más bajas aparecen entre la *innovación educativa* y el *PEC* ($r = 0,093$), este dato no es estadísticamente significativo.
5. Otras correlaciones que no son significativas son las que existen entre *innovación educativa* y *diálogo educativo* ($r = 0,235$), la *innovación educativa* y la existencia de *infraestructura* ($r = 0,275$), y la existencia del *PEC* y la *infraestructura* ($r = 0,242$).
6. En cuanto a las variables relacionadas con las dimensiones, edad y número de alumnos, se observa que no son significativas.

d. ANOVA para muestras relacionadas: predominio de las dimensiones de la muestra

Prueba estadística utilizada: ANOVA, para muestras relacionadas.

Variables: Dimensiones que forman este cuestionario (columnas): trabajo en equipo, desarrollo del profesorado, diálogo educativo, respaldo de la dirección, innovación educativa, PEC e infraestructura.

Algunos de los datos relevantes para este análisis se presentan en las tablas 22 y 23, donde se identifican los datos descriptivos y el estudio de las muestras relacionadas, respectivamente.

Producto de la comparación de las muestras son los datos sobre las diferencias significativas en la valoración de una dimensión u otra: F (columnas) = 598, 17, $p < 0,05$.

Las diferencias entre los profesores son estadísticamente significativas, lo que significa que los profesores son coherentes a la hora de valorar las distintas dimensiones, pero también son diferentes entre sí en su forma de evaluar la existencia o no de las variables en su centro de formación.

Para estimar hasta qué punto las dimensiones (columnas), diferencian a los profesores (filas) en aquello que se está midiendo, se ha calculado la fiabilidad de los profesores a través de la siguiente fórmula: **CM Columnas - CM error /CM columnas**.

El coeficiente **de consistencia interna (0,99)** es muy alto, por lo que puede afirmarse que existe un altísimo grado de coherencia a la hora de ordenar las dimensiones en función de su desarrollo o existencia y, a su vez, las dimensiones son muy diferentes entre sí.

e. Comparaciones múltiples

- **Desarrollo de las dimensiones en cada IFD de la muestra.**

Tal y como puede apreciarse en las tablas 24 y 25 del Anexo, se distingue que:

1. Villa Hayes posee una percepción mejor sobre el *trabajo en equipo*, seguido por *desarrollo del profesorado*, *diálogo educativo*, *PEC*, *respaldo de la dirección*, *infraestructura* e *innovación educativa*.
2. Caaguazú presenta la misma percepción que Villa Hayes en todas sus dimensiones, aunque varían las medias.
3. Coronel Oviedo tiene una percepción muy parecida, con la excepción del *desarrollo profesional*, que consideran que es mayor que el *diálogo educativo*; así como el *respaldo de la dirección* también se percibe como superior al *PEC*.

Las tablas 26 y 27 reflejan los datos correspondientes a la prueba de homogeneidad de varianzas, para poder realizar ANOVA. En dichas tablas se

aprecia que existen diferencias estadísticamente significativas en el *respaldo de la dirección* en función de pertenecer a un IFD u otro ($F = 4,84$) $p < 0,05$, en la percepción sobre *innovación educativa* ($F = 6,139$) $p < 0,01$ y en *infraestructura* ($F = 3,68$) $p < 0,05$.

El tamaño del efecto da la proporción de la varianza sobre la variable dependiente (*respaldo de la dirección, innovación educativa e infraestructura*), explicada por la variable independiente (IFD). En estos tres casos se aprecia una asociación grande (en torno al 25 %) respecto a la influencia de estar en un centro u otro, y la existencia de más respaldo de la dirección, existencia de innovación educativa y recursos materiales y humanos.

Los datos más importantes responden a las **diferencias** en torno a la dimensión *respaldo de la dirección*. Las diferencias significativas se dan entre Villa Hayes y Coronel Oviedo ($p < 0,05$). También entre Caaguazú y Coronel Oviedo ($p < 0,05$). Si atendemos a sus datos descriptivos explicados anteriormente, el IFD Coronel Oviedo es el que más desarrollo demuestra en el *respaldo de la dirección* (media = 15,22).

Por otro lado, las diferencias significativas en la *innovación educativa* se dan entre Villa Hayes y Coronel Oviedo ($p < 0,01$) y Villa Hayes y Caaguazú. ($p < 0,05$). Villa Hayes es el Instituto que menos ha desarrollado la *innovación educativa* (media = 2,5).

Por último, es necesario resaltar las diferencias que se dan respecto a la *infraestructura*, especialmente entre Caaguazú y Coronel Oviedo ($p = 0,05$), percibiendo mejor *infraestructura* el Instituto Coronel Oviedo (media = 11).

- **Diferencias en función del sexo.**

No existen diferencias significativas en la valoración de las dimensiones del cuestionario en función de ser hombre o mujer. Sin embargo, en la tabla 30 se aprecia que las mujeres tienden a valorar más alto la existencia de las dimensiones del cuestionario que sirven como diagnóstico del desarrollo institucional en los Institutos de Formación Docente.

1.1.7. CONCLUSIONES AL CUESTIONARIO I

Como consecuencia de los datos obtenidos en el análisis del primer cuestionario cuyo objetivo consiste en comprobar la situación de partida respecto al grado de desarrollo institucional y del profesorado que existía en los Institutos de Formación Docente paraguayos del Proyecto de Profesionalización Docente a Distancia, se extraen algunas conclusiones.

Los datos descriptivos muestran que la mayoría de los docentes encuestados poseen ciertas características que los definen e influyen en su labor profesional. Éste es el caso de ser un grupo de docentes, la mayoría mujeres, en torno a los 30-50 años, lo que indica que se encuentran en un estado de madurez, ajuste y seguridad que conduce a un desarrollo profesional.

Además, el hecho de que la mayoría lleve más de diez años en la docencia y tres cuatrimestres de permanencia en el Proyecto supone que poseen una experiencia en su profesión y en el Sistema de Profesionalización que favorece la situación de partida respecto al objeto de estudio.

En lo que respecta al cuestionario, es importante destacar la fiabilidad del mismo (0,931), puesto que da mayor credibilidad al estudio.

Los aspectos más importantes considerados como desarrollados en la situación de partida de los dieciséis IFD analizados son los que están relacionados con la relación entre los tutores, el clima positivo de trabajo en equipo, la comunicación, colaboración espontánea y voluntaria y la participación de éstos en la Sede, así como la claridad en las tareas de los coordinadores, su importancia en la creación de un clima de trabajo en equipo y la participación de los alumnos.

Más adelante, podrá valorarse si realmente esto es así en las instituciones que se han estudiado en profundidad. No obstante, cabe decir que los elementos de mayor importancia para la mayoría de los tutores y coordinadores de las Sedes son el trabajo en equipo y el buen clima de trabajo cooperativo.

Como directora del Proyecto de Profesionalización a Distancia puedo poner de relieve que el propio Sistema favorece este tipo de trabajo en equipo, por la frecuencia en las reuniones, las decisiones a través de consensos a que son obligados a tomar los tutores y coordinadores o la importancia de contar con los alumnos.

Además, prácticamente la totalidad de los tutores y coordinadores parten de equipos ya instalados en los IFD, con conocimiento entre ellos de hace años, como consecuencia del trabajo que desempeñan en sus Sedes en otras modalidades de formación. Esto supone que los equipos suelen ser estables y muy motivados hacia este trabajo ya que les supone un sobresueldo.

Por el contrario, los aspectos peor valorados por la mayoría de los encuestados están referidos a la formación en el Centro con expertos, el intercambio de experiencias con tutores de otras instituciones o la existencia de algún proyecto de innovación.

Esto es importante si consideramos que, en función de las correlaciones positivas entre las dimensiones, la innovación está relacionada con el desarrollo del profesorado, lo que supone que a mayor innovación mayor desarrollo profesional.

Son destacables, además, las correlaciones entre el trabajo en equipo y el desarrollo del profesorado, entre ésta y el respaldo de la dirección y el diálogo educativo y el trabajo en equipo. Esto indica que de ser así los aspectos que han valorado los tutores y los coordinadores de todas las Sedes, la situación de partida sería muy favorable en relación al *trabajo en equipo*, el *desarrollo profesional* y el *respaldo de la dirección*, en detrimento de la *innovación educativa*, ausente en la mayoría de las instituciones.

Los datos que reflejan la situación de la que parte el IFD Villa Hayes coinciden en gran medida con los resultados de la muestra general, ya que las dimensiones mejor valoradas son el *trabajo en equipo*, el *desarrollo del profesorado* y el *diálogo educativo*, mientras que los que han obtenido peores puntuaciones son la *infraestructura* y la *innovación educativa*.

Los aspectos mejor y peor valorados también suelen coincidir con los obtenidos en la muestra general; sin embargo, las diferencias más notorias están relacionadas con las

correlaciones entre dimensiones puesto que las más positivas son las que se dan entre el trabajo en equipo y el PEC o entre innovación y el respaldo de la dirección.

El IFD de Caaguazú también coincide en la percepción sobre las dimensiones con mayor y menor desarrollo que las de Villa Hayes, por lo tanto, similares a las obtenidas en la muestra total. Sin embargo, la visión sobre los aspectos concretos varía.

Esta Sede prioriza la comunicación entre los alumnos y una mayor participación en éstos que en los tutores, aspecto relacionado con el modo en que se ha procedido a implantar el modelo de evaluación. Este IFD, por ejemplo, ha potenciado el hecho de que los alumnos se hayan organizado a través del Consejo de Alumnos y, además, la participación de éstos en el Proyecto de evaluación ha sido decisiva.

El hecho de que los tutores y la coordinadora estimen como fundamental la comunicación y la participación de los alumnos, incluso por encima de la existente entre los tutores, condiciona el sistema relacional en la Sede.

Por último, el IFD Coronel Oviedo mantiene las mismas dimensiones mejor y peor valoradas, aunque el orden varía. Las mejor valoradas son el *trabajo en equipo*, el *diálogo educativo* y el *desarrollo profesional* y las peor valoradas son las que aparecen en las otras dos Sedes y es el *Proyecto Educativo del Centro*.

Los aspectos más destacables también difieren en relación con Villa Hayes y Caaguazú. En primer lugar se sitúa el hecho de la creación de un buen clima de trabajo por parte de la dirección. Esto es importante si consideramos el fuerte liderazgo de la coordinadora del IFD, lo que puede ser debido a la situación de que el primer aspecto positivo esté relacionado con la dirección; de hecho, en el análisis de las diferencias se aprecia cómo esta Sede es la que más valora el respaldo de la dirección.

El resto de los elementos más positivos se refieren al buen clima de trabajo en equipo y la participación y comunicación entre los tutores. Por el contrario, los que están menos valorados son, también, la formación en el centro con expertos y el intercambio de experiencias con tutores de otras instituciones.

1.2. CUESTIONARIO II: DESARROLLO INSTITUCIONAL Y DEL PROFESORADO EN LOS IFD PARAGUAYOS

1.2.1. ANÁLISIS DESCRIPTIVOS GENERALES

- a. Análisis descriptivos por variables.
- b. Análisis descriptivos por ítems.

1.2.2. VALIDEZ EMPÍRICA

- a. Análisis de fiabilidad.
- b. Correlaciones entre variables y dimensiones.
- c. Predominio de las dimensiones del cuestionario.

1.2.3. ANÁLISIS DE LOS DATOS DE VILLA HAYES

- a. Análisis descriptivos por dimensiones.
- b. Análisis descriptivos por ítem.
- c. Correlaciones entre dimensiones.

1.2.4. ANÁLISIS DE LOS DATOS DE CAAGAZÚ

- a. Análisis descriptivos por dimensiones.
- b. Análisis descriptivos por ítem.
- c. Correlaciones entre dimensiones.

1.2.5. ANÁLISIS DE LOS DATOS DE CORONEL OVIEDO

- a. Análisis descriptivos por dimensiones.
- b. Análisis descriptivos por ítem.
- c. Correlaciones entre dimensiones.

1.2.6. COMPARACIÓN DE DATOS ENTRE LAS SEDES

- a. Análisis descriptivos.
- b. Análisis de varianza.
- c. Comparaciones múltiples: contrastes posteriores.

1.2.7. CONCLUSIONES AL CUESTIONARIO II

1.2. CUESTIONARIO II: DESARROLLO INSTITUCIONAL Y DEL PROFESORADO EN LOS IFD PARAGUAYOS

1.2.1. ANÁLISIS DESCRIPTIVOS GENERALES

a. Análisis descriptivo por variables

La muestra a la que se le aplicó el Cuestionario II la constituyen 30 personas pertenecientes a los Institutos de Formación Docente de Villa Hayes, Caaguazú y Coronel Oviedo (ver tabla 32). Estos tres IDF han participado en la aplicación del modelo de evaluación institucional.

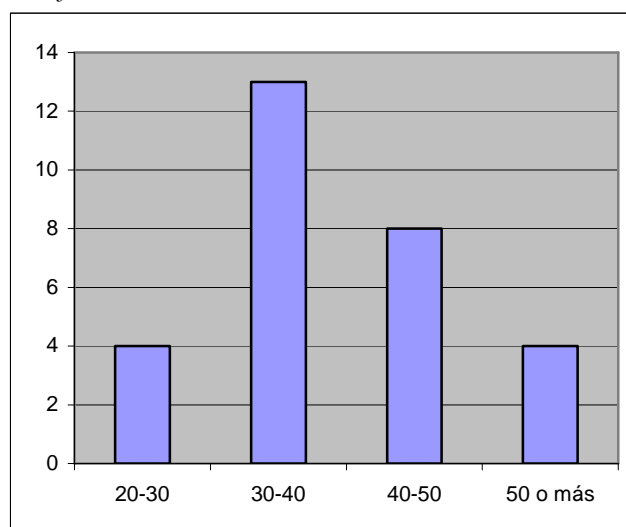
El análisis descriptivo general presenta el siguiente esquema:

- Análisis de las variables del cuestionario.
- Análisis de los ítems.

Las variables analizadas responden a edad de los sujetos, sexo, puesto que desempeña en la institución, años de docencia, nivel socioeconómico, número de alumnos, y tiempo de participación en el Proyecto de Profesionalización Docente a Distancia.

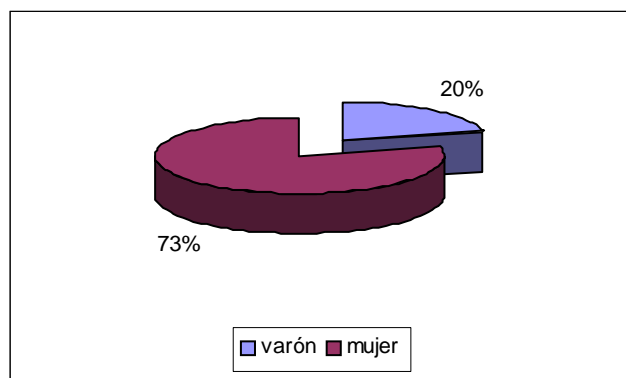
De forma similar a lo que ocurría en el cuestionario I, los datos que hacen referencia a la **edad** muestran que la mayoría de las personas tienen entre 30 y 40 años (43,3 %), seguidas por las edades entre 40 a 50 años (ver tabla 33).

Gráfica 14. Edad



La proporción de **hombres y mujeres** está descompensada, puesto que el 73 % de los encuestados son mujeres frente a un 20 % de hombres (ver tabla 34).

Gráfica 15. Sexo

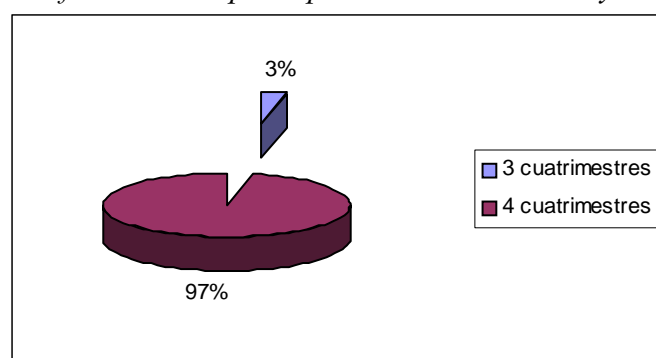


Por lo que se refiere al **puesto desempeñado** en la institución, el 83,3 % de la muestra son tutores y el 10 %, coordinadores. No obstante, los coordinadores representan al 100%, puesto que hay un coordinador por Sede (ver tabla 35).

En cuanto al **tiempo de docencia**, el 77 % de los participantes de este estudio llevan más de diez años dedicados a ella, lo que puede hacer pensar en una experiencia muy notable en todos los tutores. Un 16,7 % llevan de 4 a 10 años (tabla 36).

También es relevante la información relativa al **tiempo de permanencia en el Proyecto**, ya que la gran mayoría de los docentes llevan más de 4 cuatrimestres (97 %) participando en él, lo que significa que están desde el comienzo del mismo (tabla 37).

Gráfica 16. Tiempo de permanencia en el Proyecto



El tiempo que lleva el centro sometido al proyecto de evaluación se recoge en el Cuestionario II. Ninguno de los Institutos trabajó en el tema más de dos cuatrimestres, pese a los resultados obtenidos que se muestran en la tabla 37 del Anexo, lo que lleva a pensar que alguno de los encuestados no entendió bien la pregunta.

Por otro lado, en función de los resultados sobre las variables analizadas (tabla 38), puede concluirse que:

1. La mayor parte de los encuestados son del IFD de Caaguazú.
2. La mayoría son mujeres.
3. Están representados todos los coordinadores, todos los tutores de Villa Hayes y Coronel Oviedo y la mayoría de los tutores de Caaguazú.
4. La proporción más numerosa de los encuestados tiene, entre 30 y 40 años.
5. Casi todos los encuestados posee una experiencia de más de diez años.
6. Las personas de Caaguazú y Coronel Oviedo que han respondido a la encuesta perciben que su centro posee un nivel socioeconómico medio-alto, mientras que Villa Hayes lo tiene medio-bajo.
7. El número de alumnos varía en cada Sede, siendo Caaguazú la más numerosa, con 590 discentes, y Villa Hayes la menor en número de alumnos, con 144.

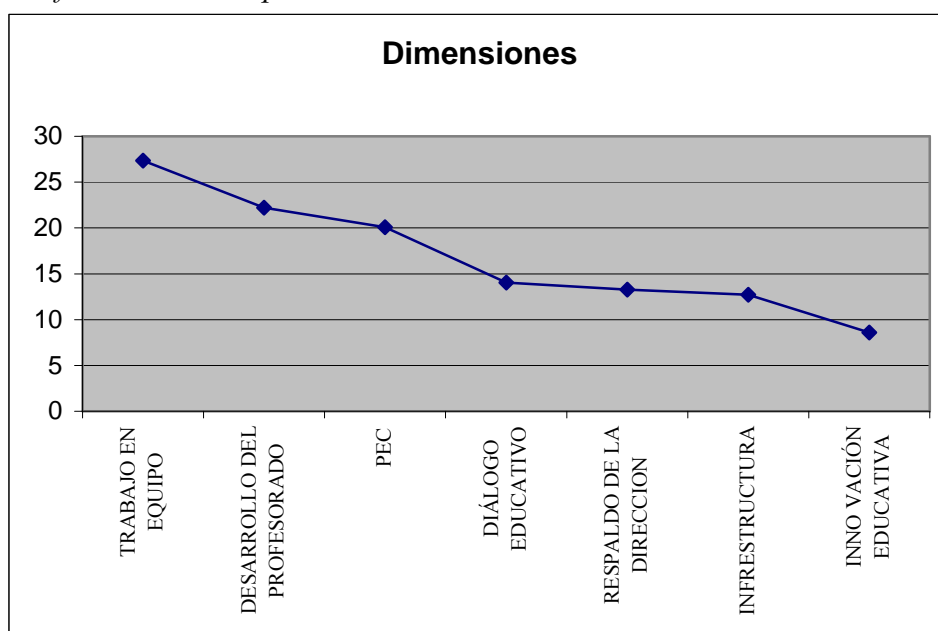
b. Análisis descriptivo por dimensiones

Del análisis descriptivo de las dimensiones, representado en la tabla 39 y en la gráfica 17, puede apreciarse claramente la tendencia de la dimensión *trabajo en equipo* con una media muy alta en relación con el resto de las dimensiones, seguida por el *desarrollo del profesorado* y el *Proyecto Educativo del Centro*.

También se observa que existe desarrollo en *diálogo educativo*, aunque en menor medida.

Sin embargo, puede decirse que tanto la *infraestructura* como la *innovación educativa* no han sufrido mejoría como consecuencia del desarrollo del plan evaluativo.

Gráfica 17. Medias por cada dimensión en las tres Sedes



c. Análisis descriptivo por ítems

Si analizamos las medias de los ítems (tabla 40), nos daremos cuenta de cuáles son los aspectos que más importancia tienen para los tutores y los coordinadores una vez trabajado el Proyecto de autoevaluación institucional.

Se han valorado como significativos los ítems que han obtenido puntuaciones superiores a tres; por tanto, podemos decir que el mayor desarrollo por orden de preferencia en los ítems es el siguiente:

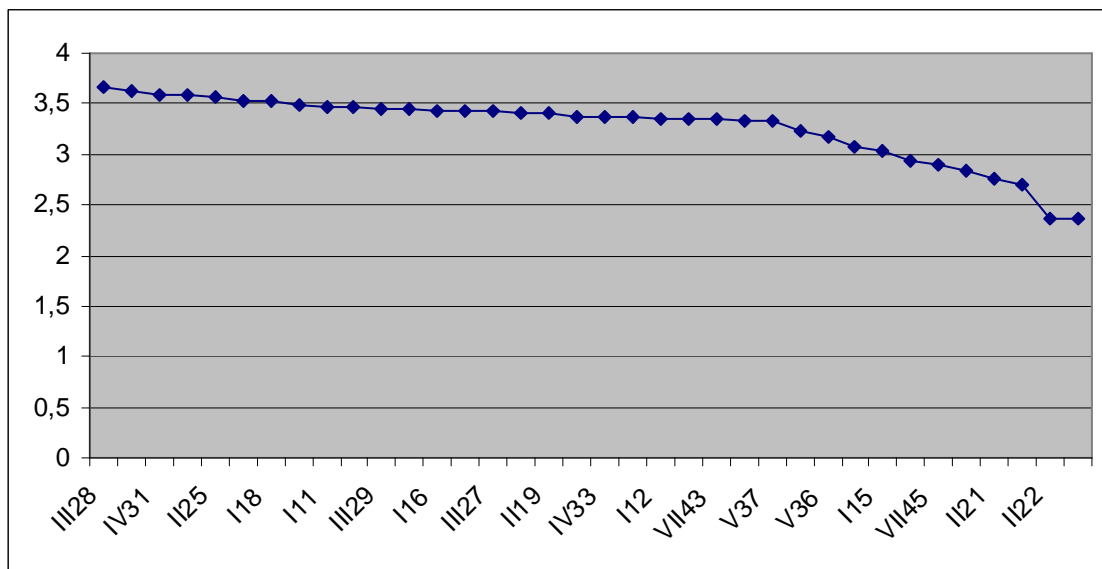
1. Mejora de la comunicación con los alumnos.
2. Preocupación de la dirección por la docencia y la evaluación.
3. Creación de un buen clima de trabajo por parte de la dirección.
4. Satisfacción sobre la aplicación de la evaluación.
5. Mejora de la actuación docente.
6. Implicación de los tutores en las decisiones del centro.
7. Clima positivo de trabajo en equipo.
8. Mejora del grado de reflexión en el tema de la evaluación.
9. Relación entre tutores.
10. Autoformación de los tutores.

11. Mejora de los sistemas de recogida de sugerencias de alumnos.
12. Inclusión de la evaluación en el PEC.
13. Claridad en las tareas del coordinador del proceso evaluativo.
14. Concesión de responsabilidades a los tutores.
15. Creación de equipos colaborativos por parte de la dirección.
16. Colaboración espontánea y voluntaria de tutores.
17. Aprendizaje profesional compartido con otros tutores.

Conviene resaltar además, que existen varios aspectos que no han mejorado en la implantación del sistema y a los que los tutores y los coordinadores dan una puntuación significativamente menor, como son:

1. Creación de sistemas de comunicación con profesores de otros centros.
2. Intercambio de experiencias con tutores de las demás Sedes.
3. La dirección descarga a los tutores de las tareas burocráticas para dedicarse a la autoevaluación.
4. Formación en el Centro con expertos.

Gráfica18. Medias de los ítems



Tal y como se aprecia en la gráfica anterior, son 29 ítems los que poseen una puntuación mayor a tres. También se comprueban los que están por debajo de esa media y que puede interpretarse como aspectos que no se han desarrollado como consecuencia del Proyecto de autoevaluación.

1.2.2. VALIDEZ EMPÍRICA

a. Análisis de la fiabilidad

La fiabilidad del cuestionario en la muestra a la que se aplicó es de $\alpha = 0,967$.

En la tabla 41 se observa la correlación de cada ítem con la suma de las puntuaciones en los ítems restantes, de la escala (correlación ítem - total), así como el coeficiente de fiabilidad de la escala si el ítem fuese eliminado.

Puede apreciarse que el cuestionario posee una fiabilidad muy alta; por lo tanto, cabe interpretar que este instrumento recoge adecuadamente las diferencias que se dan entre los profesores, en sus valoraciones de los Institutos de Formación Docente.

b. Correlaciones entre variables y dimensiones

Los datos obtenidos con el análisis de las correlaciones entre los ítems y el total y entre las dimensiones, nos demuestran que el cuestionario es muy fiable, o lo que es lo mismo, que los ítems tienen relación unos con otros, miden lo mismo y los sujetos son diferentes a la hora de contestar. Todos los ítems tienen una relación bastante alta con el total de la escala (tabla 42).

Todas las correlaciones son, estadísticamente, significativas y altas. La mayoría con $p < ,05$ y con valores superiores a $r = 0,50$. Un dato que es preciso destacar es la correlación más alta entre la *infraestructura* y el *PEC* ($r = 855$), así como el *desarrollo del profesorado* y el *trabajo en equipo*, y la *infraestructura* y el *trabajo en equipo*.

c. Predominio de las dimensiones del cuestionario

Prueba estadística utilizada: ANOVA, para muestras relacionadas.

Variables: Dimensiones que forman el cuestionario (columnas): trabajo en equipo, desarrollo del profesorado, diálogo educativo, respaldo de la dirección del centro, innovación educativa, PEC e infraestructura.

Como se aprecia en la tabla 43 del Anexo, entre las dimensiones, existen diferencias en la mejora en esta muestra de profesores (F (columnas) = 392,89), $p < 0,01$. Si atendemos a los datos descriptivos, lo que más se ha desarrollado ha sido *trabajo en equipo*, y lo que menos ha sido la *innovación educativa*.

También las diferencias entre los profesores son estadísticamente significativas, esto supone que los profesores son coherentes a la hora de valorar las distintas dimensiones, pero también son diferentes entre sí en su forma de evaluar la existencia o no de las variables en su centro de formación.

Para comprobar hasta qué punto las dimensiones diferencian a los profesores en aquello que se está midiendo, se ha calculado la fiabilidad de los profesores con la siguiente fórmula: **CM Columnas - CM error /CM columnas**.

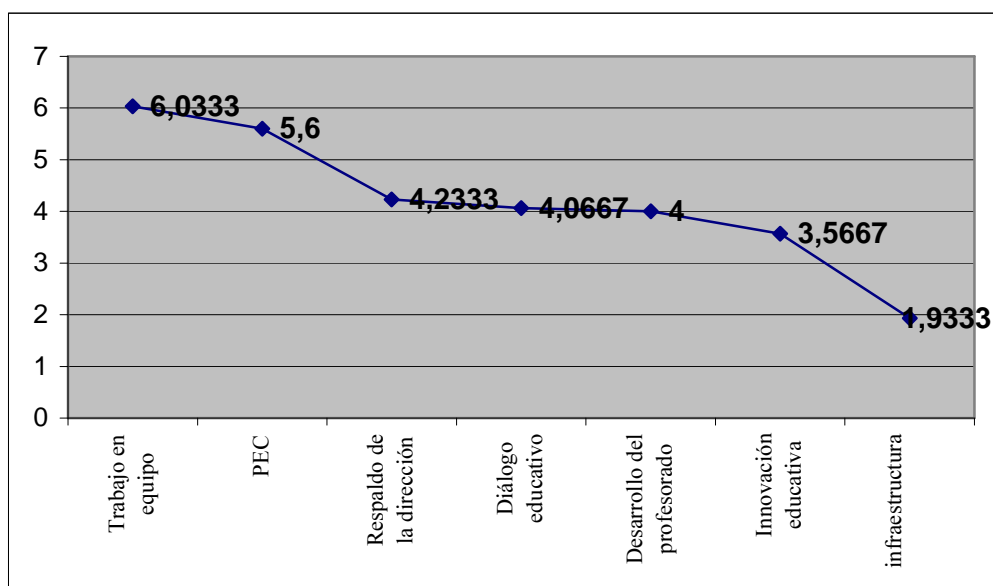
Este **coeficiente de consistencia interna = 0,99** significa que hay un altísimo grado de coherencia a la hora de ordenar las dimensiones en función de su desarrollo o existencia. A su vez, las dimensiones son muy diferentes entre sí, pues no todas se han desarrollado en el mismo grado.

Otro aspecto que se ha comprobado es el relativo a las diferencias que existen en la valoración de las dimensiones en función del sexo.

Tal y como se ven los datos de las tablas 44 y 45 del Anexo, no existen diferencias significativas en las puntuaciones según sea hombre o mujer la persona que responde al cuestionario, pero sí podemos pensar que se da una tendencia en las mujeres más positiva sobre la valoración de las dimensiones, aunque no es significativo dado que hablamos de la misma población y no de grupos diferentes.

Mención aparte hay que hacer con la pregunta abierta del cuestionario sobre el orden de importancia que cada participante da a las dimensiones para desarrollar la institución.

Gráfica 19. Jerarquía en la importancia de las dimensiones



En la gráfica anterior se muestra que el factor más decisivo es el *trabajo en equipo*, seguido del *PEC* y del *respaldo de la dirección*.

Si lo comparamos con los resultados generales del cuestionario, podemos comprobar que efectivamente, coinciden en la primera dimensión; sin embargo, el *desarrollo del profesorado* aparece en segundo lugar, seguido por el *PEC*. En cualquier caso, podemos apreciar una coincidencia bastante notoria, incluso en las áreas menos valoradas que también coinciden con los resultados generales: *innovación* e *infraestructura*.

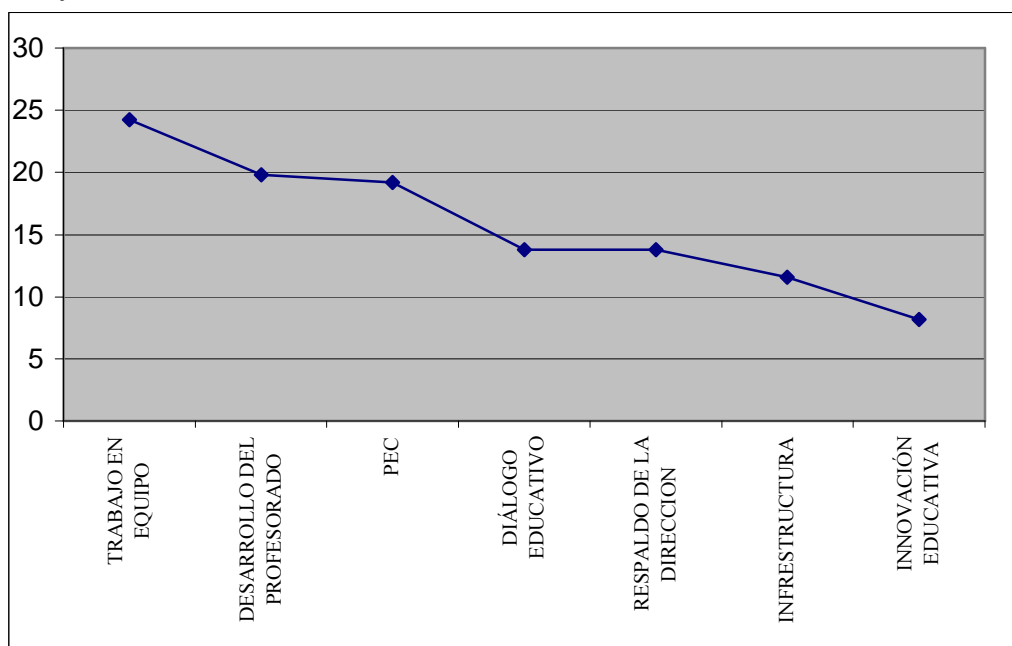
1.2.3. ANÁLISIS DE LOS DATOS DE VILLA HAYES

a. Análisis descriptivos por dimensiones

Los datos obtenidos en el análisis descriptivo en el IFD Villa Hayes (tabla 48) indican que el *trabajo en equipo* ha mejorado notablemente después de implantar el sistema de evaluación en la institución, como también el *desarrollo profesional* de los tutores y coordinadora y el *Proyecto Educativo del Centro*. Sin embargo, puede considerarse que no ha existido mejoría en *innovación, infraestructura, respaldo de la coordinadora o diálogo educativo*.

Es notable la coincidencia en las valoraciones respecto a los resultados generales de las tres sedes del estudio, puesto que el orden es el mismo.

Gráfica 20. Medias de las dimensiones



b. Análisis descriptivos por ítems

En relación con las medias de los ítems, se pueden comprobar los aspectos específicos más valorados por los tutores y la coordinadora, teniendo en cuenta las puntuaciones superiores a tres, así como los menos valorados, por debajo de esa puntuación (tabla 49).

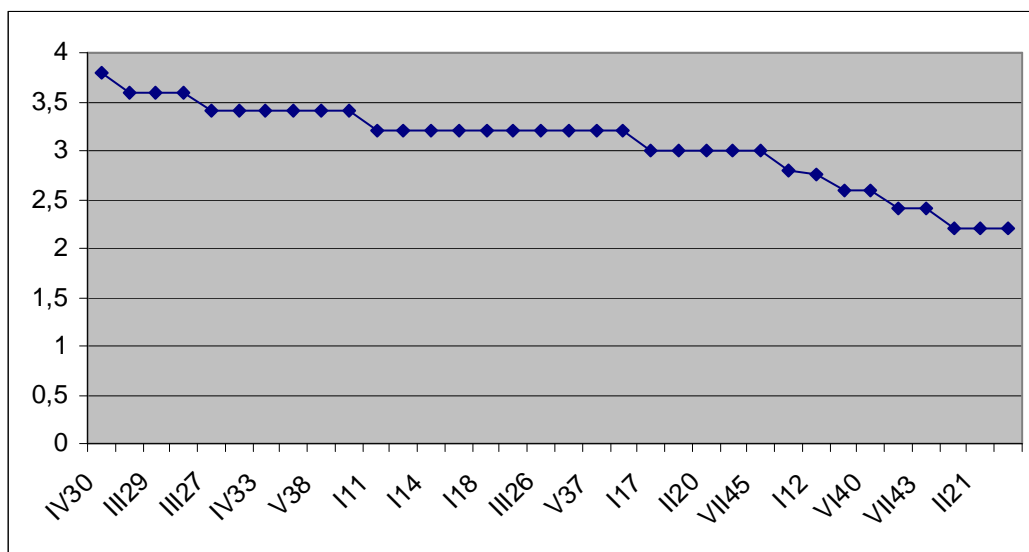
Algunos de los ítems más reconocidos por orden de importancia son:

1. La dirección se preocupa por la docencia y la evaluación.
2. Ha mejorado la comunicación con los alumnos.
3. Han mejorado los sistemas de recogida de sugerencias de alumnos.
4. Se sienten satisfechos con la aplicación de la evaluación al PEC.
5. Ha aumentado la participación de los alumnos.
6. La dirección crea un buen clima de trabajo.
7. La dirección crea equipos colaborativos.
8. La evaluación se ha incluido en el PEC.
9. Ha mejorado el grado de reflexión y debate sobre la evaluación entre tutores.
10. Se han incrementado los tiempos de reunión con los alumnos.
11. Relación mutua entre tutores.
12. Implicación de los tutores en las decisiones del centro.
13. Concesión de responsabilidades a los tutores.
14. Claridad en las tareas de la coordinadora sobre la evaluación.
15. Clima positivo de trabajo en equipo.
16. Ha mejorado la actuación docente de los tutores.
17. Ha mejorado la comunicación entre los tutores.
18. La dirección ha descargado de tareas burocráticas a los tutores para dedicarse a la evaluación.
19. Los tutores conocen los principios metodológicos de la evaluación.
20. Se han creado planes de mejora.

Conviene resaltar, además, que existen otros aspectos que no han mejorado en la implantación del sistema, como por ejemplo:

1. Intercambio de experiencias con tutores de otros centros.
2. Formación en el IFD con expertos.
3. Tiempo disponible para coordinarse en evaluación.
4. Se han incrementado los tiempos de reunión entre los tutores para la autoevaluación.
5. Se han creado sistemas de comunicación con tutores de otros centros.
6. Ha surgido algún proyecto de innovación.
7. La evaluación ha sido asumida por los sectores de la comunidad educativa.

Gráfica 21. Medias de los ítems



Tal y como aparece en la gráfica anterior, son 25 los ítems con puntuación superior a tres, lo que significa que son valoradas como aspectos de mejora en el proyecto.

Inferiores a esta puntuación hay nueve ítems, alguno de los cuales se han puesto de manifiesto anteriormente.

c. Correlaciones entre dimensiones

En la tabla 50 del Anexo, puede comprobarse las correlaciones entre las distintas variables y dimensiones, alguna de las cuales son muy altas ($r > 0,50$), como las que se dan entre:

- La edad y el desarrollo profesional e infraestructura.
- El trabajo en equipo y la infraestructura.
- El respaldo de la dirección y la innovación educativa.
- El Proyecto Educativo del Centro y la infraestructura.
- La innovación educativa y el respaldo de la dirección.

Otras correlaciones positivas, aunque no tan altas ($r > 0,30$), son:

- La edad con trabajo en equipo y el PEC.
- El trabajo en equipo y la dirección.
- El desarrollo del profesorado y el PEC.
- El diálogo educativo y la innovación educativa.

1.2.4. ANÁLISIS DE LOS DATOS DE CAAGUAZÚ

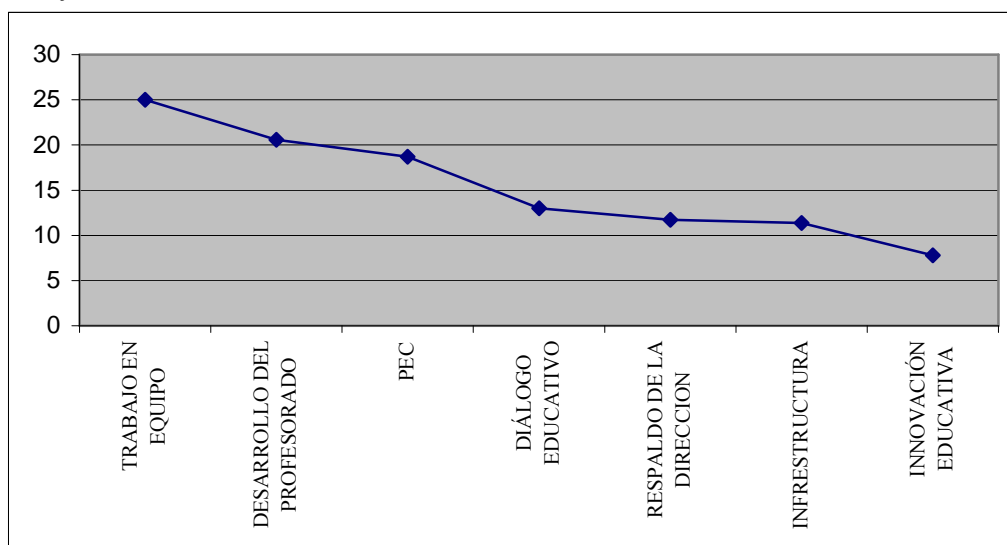
a. Análisis descriptivos por dimensiones

Los datos derivados del análisis descriptivo en el Instituto de Formación Docente Caaguazú (tabla 51) indican que la aplicación del sistema de evaluación institucional ha supuesto una mejoría notable en el *trabajo en equipo* así como en el *desarrollo profesional* de los tutores y de la coordinadora o en el *Proyecto Educativo del Centro*.

Esta tendencia es la misma que siguió la Sede Villa Hayes y es la misma que resultó de los datos de la muestra general, coincidiendo también en las dimensiones que no han sufrido mejoría, como son: la *innovación educativa*, la *infraestructura*, el *diálogo educativo* o el *respaldo de la dirección*.

En la siguiente gráfica pueden visualizarse estas tendencias.

Gráfica 22. Medias de las dimensiones



b. Análisis descriptivos por ítems

En lo que respecta a las medias de los ítems (tabla 52), se exponen a continuación los ítems que han obtenido una puntuación superior a tres, coincidiendo con los más valorados. Se exponen a continuación por orden de importancia:

1. Ha mejorado la actuación docente de los tutores.
2. Ha mejorado la comunicación con los alumnos.
3. La dirección se preocupa por la docencia y la evaluación.
4. La dirección crea un buen clima de trabajo.
5. Se sienten satisfechos con la aplicación de la evaluación en el PEC.
6. Implicación de los tutores en las decisiones del centro.
7. Clima positivo de trabajo en equipo.
8. La autoformación de los tutores.
9. Se han incrementado tiempos de reunión entre tutores para la autoevaluación.
10. Relación mutua entre tutores.
11. Claridad en las tareas de la coordinadora en el proceso de evaluación.
12. La evaluación se ha incluido en el PEC.
13. Se han incrementado tiempos de reunión con los alumnos.
14. Los programas de formación responden a los intereses del profesorado.
15. Ha mejorado la comunicación entre los tutores.
16. Han mejorado los sistemas de recogida de sugerencias de los alumnos.
17. Ha mejorado el grado de reflexión y debate respecto a la evaluación.
18. Aprendizaje profesional compartido con otros tutores.
19. Colaboración espontánea y voluntaria de tutores.
20. Ha aumentado la participación de alumnos.
21. Los tutores conocen los principios metodológicos de la evaluación.
22. Se han creado planes de mejora.
23. Actitud positiva hacia la evaluación de la calidad de la enseñanza.
24. Concesión de responsabilidades a los tutores.
25. La dirección crea equipos colaborativos.

Además, hay presentes otros ítems valorados con puntuaciones menores a tres, por lo que se concluye que no se percibe una mejoría significativa.

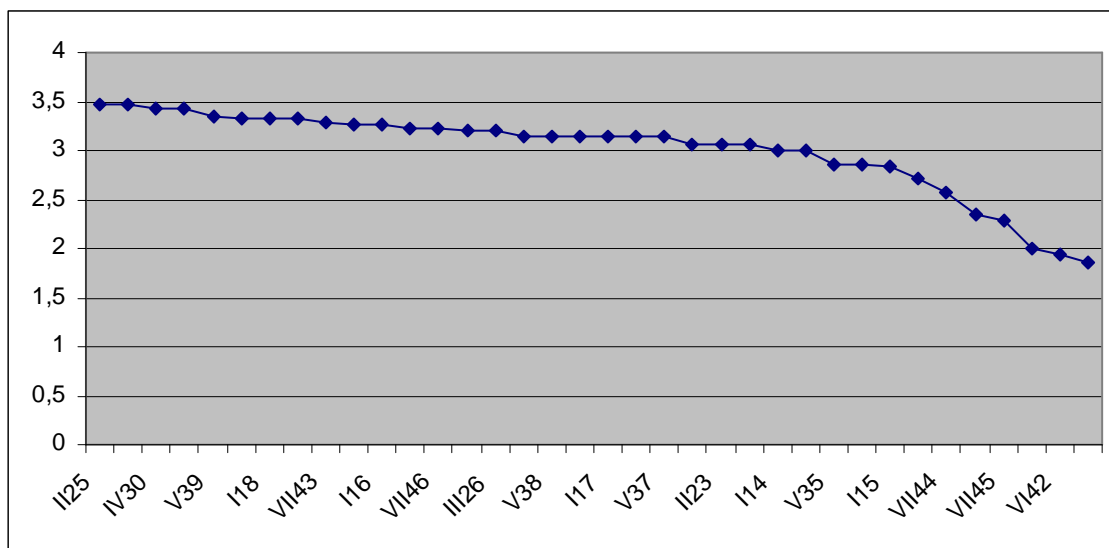
Estos ítems son los siguientes:

1. La evaluación ha sido asumida por los sectores de la comunidad educativa.
2. Existe una planificación operativa con respecto a la evaluación.
3. Tiempo disponible de los tutores para coordinarse en evaluación.
4. Ha surgido algún proyecto de innovación para la autoevaluación.

5. Se han destinado nuevos recursos materiales para la autoevaluación.
6. Formación en el centro con expertos.
7. Se han previsto recursos materiales y humanos externos al centro.
8. Intercambio de experiencias de tutores de otros centros.
9. Se han creado sistemas de comunicación con tutores de otros centros.
10. La dirección descarga a los tutores de tareas burocráticas para dedicarse a la autoevaluación.

La gráfica siguiente presenta el orden de los ítems respecto a las medias que hacen suponer que el desarrollo institucional ha sido notable en Caaguazú.

Gráfica 23. Medias de los ítems



c. Correlaciones entre dimensiones

En la tabla 53 puede comprobarse la correlación tan positiva que existe, en general, entre las distintas dimensiones.

Si tenemos en cuenta la clasificación de COHEN, las correlaciones más significativas ($r > 0,50$) son las que se dan entre:

- El desarrollo del profesorado y el diálogo educativo.
- El diálogo educativo y el Proyecto Educativo del Centro.
- El desarrollo del profesorado y el PEC.
- El PEC y la infraestructura.
- El trabajo en equipo y el diálogo educativo.

Aunque en menor medida, son consideradas como correlaciones medias ($r > 0,30$) las siguientes:

- Trabajo en equipo y desarrollo profesional.
- Diálogo educativo e infraestructura.
- Respaldo de la dirección y Proyecto Educativo del Centro.
- Respaldo de la dirección e innovación educativa.
- Diálogo educativo e innovación educativa.

1.2.5. ANÁLISIS DE LOS DATOS DE CORONEL OVIEDO

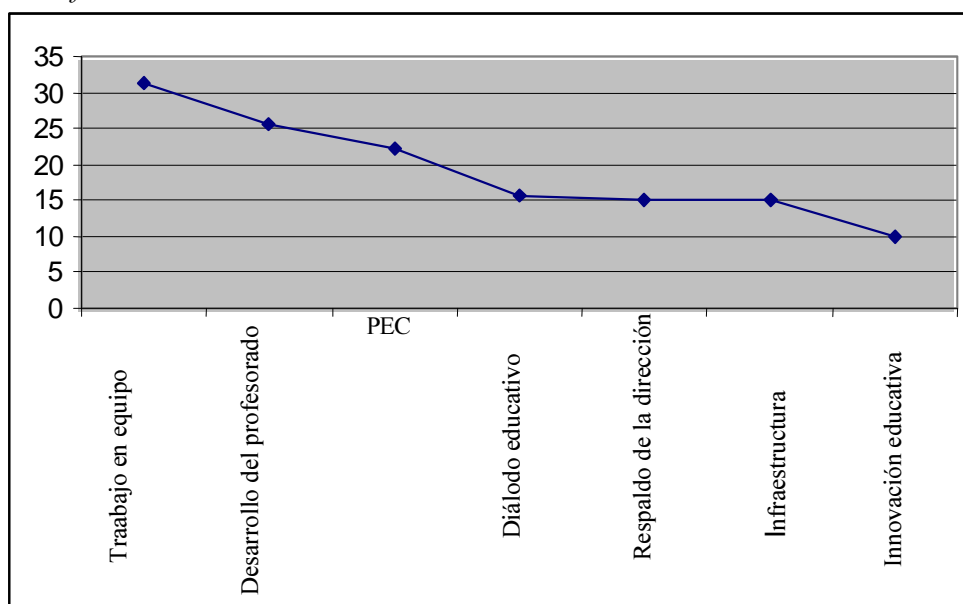
a. Análisis descriptivos por dimensiones

En el Instituto de Formación Docente Coronel Oviedo, después de implantar el sistema de evaluación, ha mejorado notablemente el *trabajo en equipo*, el *desarrollo del profesorado* y el *Proyecto Educativo Institucional* o *del Centro*.

También puede afirmarse, si atendemos a los datos descriptivos de la tabla 54 del Anexo, que la *innovación educativa*, la *infraestructura*, el *respaldo de la dirección* y el *diálogo educativo* no han sufrido mejoría.

Estas puntuaciones son coincidentes con la valoración general de las otras dos Sedes. En la gráfica 24 quedan representadas las puntuaciones medias de las dimensiones.

Gráfica 24. Medias de las dimensiones



b. Análisis descriptivos por ítems

En relación con las medias de los ítems, podemos observar en la tabla 55 que todas las puntuaciones son superiores a tres, lo que hace suponer que la percepción en los tutores es de mejoría en casi todos los aspectos evaluados.

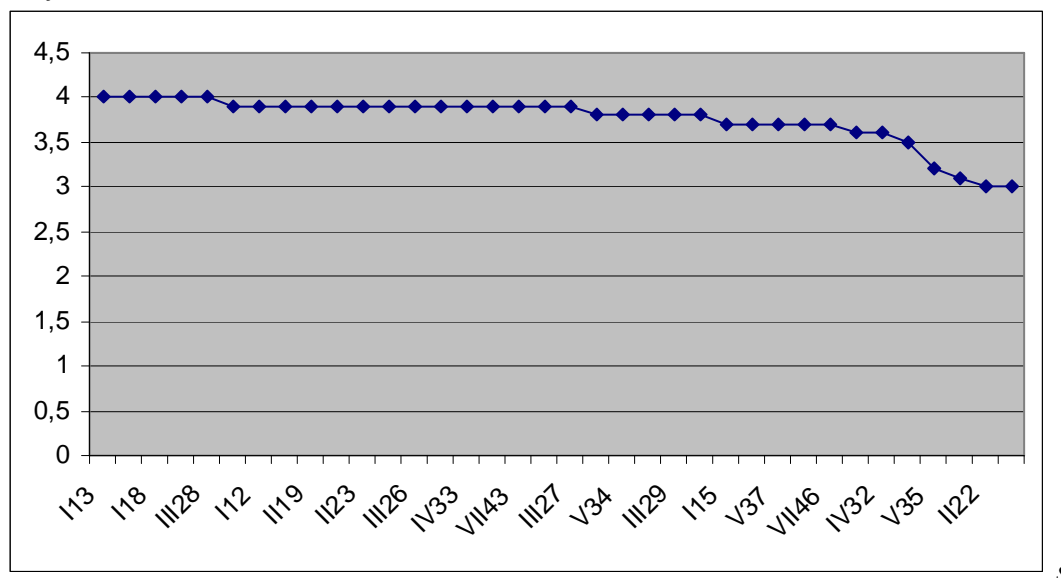
Los diez primeros ítems más reconocidos, por parte de los tutores son:

1. Implicación de todos los tutores en las decisiones del centro.
2. Concesión de responsabilidades a los tutores.
3. Clima positivo de trabajo en equipo.
4. Ha mejorado el grado de reflexión y debate sobre la evaluación.
5. Ha mejorado la comunicación con los alumnos.
6. Relación mutua entre los tutores.
7. Aprendizaje profesional compartido con otros tutores.
8. Colaboración espontánea y voluntaria de los tutores.
9. Los programas de formación responden a los intereses de los tutores.
10. Autoformación de los tutores.

Entre los ítems que evidencian menos mejoría, se encuentran los siguientes:

1. Se han creado sistemas de comunicación con tutores de otros centros.
2. Intercambio de experiencias con tutores de otros centros.
3. Ha surgido algún proyecto de innovación sobre evaluación.

Gráfica 25. Medias de los ítems



c. Correlaciones entre ítems

La interpretación que puede hacerse a tenor de los datos obtenidos en el estudio correlacional entre las diferentes variables (tabla 56) es que, a excepción de la edad, las dimensiones del cuestionario correlacionan en su mayoría entre ellas. Además, las puntuaciones son muy altas ($r > 0,50$).

Las más destacables son las correlaciones entre:

- Diálogo educativo y desarrollo del profesorado.
- Diálogo educativo e infraestructura.
- Trabajo en equipo y desarrollo del profesorado.
- Trabajo en equipo e infraestructura.
- Trabajo en equipo y diálogo educativo.
- Desarrollo del profesorado e infraestructura.
- PEC e infraestructura.

Las dos únicas dimensiones que no correlacionan entre sí son:

- Respaldo de la dirección e innovación educativa.

1.2.6. COMPARACIÓN DE DATOS ENTRE LAS SEDES

a. Análisis descriptivos

El primer dato destacable reflejado en la tabla 57, respecto a la comparación del análisis descriptivo de las tres Sedes es que en Coronel Oviedo se han desarrollado todas las dimensiones del cuestionario más que en otras Sedes, lo que supone que el desarrollo institucional ha sido mayor.

En segundo lugar, las puntuaciones parecen indicar que en Villa Hayes la percepción es mejor en cuanto a la mejora en *diálogo educativo, respaldo de la dirección, PEC, innovación educativa e infraestructura*, en comparación con el IFD de Caaguazú.

Sin embargo, esta última Sede ha tenido una media superior en cuanto al *trabajo en equipo y el desarrollo del profesorado*.

Un segundo análisis se refiere a la tendencia en el crecimiento de cada dimensión respecto a los centros. En este sentido, los tres IFD parecen coincidir en las tendencias al alza o a la baja. Esto supone que las tres dimensiones más desarrolladas siguen este orden:

1. Trabajo en equipo.
2. Desarrollo del profesorado.
3. PEC.

Las dimensiones menos desarrolladas son:

1. Innovación educativa.
2. Infraestructura.

b. Análisis de varianza: ANOVA

Este estudio ha consistido en el análisis de las distintas variables que integran el cuestionario en función del Instituto de Formación Docente: Villa Hayes, Caaguazú y Coronel Oviedo.

Prueba estadística utilizada: ANOVA, para muestras independientes.

Variable dependiente: Dimensiones que forman este cuestionario: trabajo en equipo, desarrollo del profesorado, diálogo educativo, respaldo de la dirección, innovación educativa, PEC e infraestructura.

Variable independiente: Institutos de Formación Docente: Villa Hayes, Caaguazú y Coronel Oviedo.

La síntesis de la prueba de homogeneidad de varianzas queda reflejada en la tabla 58. El análisis de varianza para muestras independientes, que permite saber si hay diferencias significativas entre los institutos en la existencia de las dimensiones que componen el cuestionario, se muestra en la tabla 59.

En función de los datos obtenidos, se puede afirmar que existen diferencias estadísticamente significativas en todas las dimensiones que valoran el desarrollo institucional de los centros de formación ($p < 0,01$).

c. Comparaciones múltiples: contrastes posteriores

Con el fin de conocer hasta qué punto las diferencias existentes son grandes y entre qué IFD se dan, las tablas 60 y 61 del Anexo muestran los datos que se interpretan del siguiente modo:

TRABAJO EN EQUIPO

Hay diferencias significativas entre Villa Hayes y Coronel Oviedo ($p < 0,01$), con un desarrollo mayor en Coronel Oviedo (media = 31,200). También en este mismo estudio existen diferencias estadísticamente significativas entre Coronel Oviedo y Caaguazú ($p < 0,01$), existiendo o siendo mucho más alto el trabajo en equipo en Coronel Oviedo. (media = 31, 200). El IFD que menos ha incrementado el trabajo en equipo es Villa Hayes.

DESARROLLO DEL PROFESORADO

Hay diferencias significativas entre Villa Hayes y Coronel Oviedo ($p < 0,01$), con un desarrollo del profesorado mucho más alto en Coronel Oviedo (media = 25, 7). Lo

mismo ocurre entre Coronel Oviedo y Caaguazú, dándose más desarrollo del profesorado en Coronel Oviedo. El que menos media tiene en esta dimensión es Villa Hayes (media = 19,8).

DIÁLOGO EDUCATIVO

Existen diferencias estadísticamente significativas entre Coronel Oviedo y Caaguazú $p < 0,01$, ofreciendo una mejora más destacable en el diálogo educativo el IFD Coronel Oviedo (media = 15,6). El que menos desarrollo presenta en esta variable es Caaguazú (media = 13).

RESPALDO DE LA DIRECCIÓN

Existen diferencias estadísticamente significativas entre los IFD Villa Hayes y Caaguazú ($p < 0,05$), dándose más respaldo de la dirección en Villa Hayes (media=13,8). También aparecen diferencias significativas entre Caaguazú y Coronel Oviedo ($p < 0,01$), siendo este último el que más valor da en esta variable (media = 15,6).

PEC

Existen diferencias significativas entre Coronel Oviedo y Caaguazú ($p < 0,05$), de nuevo con mayor desarrollo de metas comunes en Coronel Oviedo (media = 22,3).

INNOVACIÓN EDUCATIVA

Existen diferencias significativas entre Villa Hayes y Coronel Oviedo ($p < 0,01$), y entre Caaguazú y Coronel Oviedo ($p < 0,01$). El IFD Coronel Oviedo vuelve a desarrollar mucho más los proyectos de innovación (media = 9,90).

INFRAESTRUCTURA

Podemos decir que ocurre exactamente igual que en la innovación educativa, las diferencias significativas se dan entre las mismas Sedes, y Coronel Oviedo es el que más ha desarrollado los recursos de infraestructura en su institución (media = 15,2).

1.2.7. CONCLUSIONES AL CUESTIONARIO II

El Cuestionario II responde al desarrollo institucional y del profesorado en los Institutos de Formación Docente Villa Hayes, Caaguazú y Coronel Oviedo, después de aplicar el modelo de evaluación durante un año, aproximadamente.

El primer elemento destacable es la representatividad de la muestra, aproximadamente el 80 % en los tutores y el 100 % en los coordinadores.

Los resultados descriptivos más importantes coinciden con los del Cuestionario I, lo que supone que la mayoría de los encuestados lleva más de 10 años en la docencia, poseen entre 30 y 50 años, son mayoritariamente mujeres y permanecen en el Proyecto de Profesionalización desde sus comienzos.

Después de analizar los tres IFD en conjunto, se puede concluir que las tres dimensiones más desarrolladas han sido el *trabajo en equipo*, el *desarrollo del profesorado* y el *Proyecto Educativo del Centro*. En concreto en aspectos como la mejora en la comunicación con los alumnos, la preocupación de la dirección por la docencia y la evaluación, la creación de un buen clima de trabajo por parte de las coordinadoras y la satisfacción sobre la aplicación de la evaluación o mejora de la actuación docente.

Si comparamos estos datos con los obtenidos en el cuestionario I podemos interpretar que la preocupación fundamental de los docentes sigue siendo el trabajo en equipo y el desarrollo del profesorado, pero llama la atención que el PEC haya sido la tercera dimensión en la que se ha percibido mayor desarrollo.

Hay que recordar que la mayoría de las Sedes no contaban con un documento que recogiera su Proyecto Institucional, hecho que ha cambiado en alguna de ellas. Pretender que esto haya sido consecuencia de la aplicación del modelo de evaluación, es algo que se podrá valorar con el resto de los instrumentos aplicados en esta investigación.

Parece que los elementos que presentaban más deficiencias en el cuestionario I también se repiten en el Cuestionario II como es el caso de la formación en el centro con

expertos, la creación de sistemas de comunicación con profesores de otras instituciones o el hecho de que la dirección descargue de tareas burocráticas para dedicarse a la autoevaluación.

La fiabilidad de este cuestionario también es muy alta (0,967).

En relación con los datos obtenidos en Villa Hayes, cabe destacar que el mayor desarrollo se ha producido en el *trabajo en equipo*, el *desarrollo del profesorado* y el *PEC*, especialmente en cuanto a que la dirección se ha preocupado por la docencia y la evaluación, ha mejorado la comunicación con los alumnos y los sistemas de sugerencias, y se sienten satisfechos con la aplicación del sistema evaluativo.

Villa Hayes es un IFD cuya coordinadora ha impulsado notablemente la aplicación de la evaluación institucional. Ella ha liderado el Proyecto y se ha implicado, motivando y sensibilizando a los tutores y alumnos. También se han creado círculos de aprendizaje que han favorecido la implicación en el proceso educativo de los alumnos, así como la participación en la evaluación, lo que puede ser uno de los motivos por los que se consideran como más desarrollados.

Los demás instrumentos complementan la afirmación de que los tutores y la coordinadora se sienten satisfechos con la aplicación de la evaluación institucional y coinciden en que sigue sin darse intercambio de experiencias con tutores de otros IFD, formación con expertos u otros proyectos de innovación.

Además, se pone de manifiesto que no se han incrementado los tiempos de reunión y que el tiempo sigue siendo una asignatura pendiente para poner en marcha proyectos de este tipo.

En el caso de Caaguazú las dimensiones que más se han desarrollado son las mismas que en Villa Hayes, aunque los aspectos difieren de ésta. Algunos de los más valorados son la mejora en la comunicación con los alumnos, la preocupación por la docencia, la evaluación y la creación de un buen clima de trabajo por parte de la coordinadora o la satisfacción con la aplicación de la evaluación en el Proyecto Educativo.

Esto puede ocurrir por el hecho de que Caaguazú ha creado sistemas de comunicación con los alumnos a raíz del Proyecto de Evaluación Institucional en el que se les ha implicado de manera decisiva con la creación de Consejos de Alumnos. Pero además, la coordinadora ha tomado este Proyecto con gran motivación, lo que ha influido en que los ítems mejor valorados estén relacionados con estos dos hechos.

Los aspectos que no han sufrido desarrollo se refieren a que no se han incrementado los recursos materiales y humanos externos al Centro para la aplicación de la evaluación, y el intercambio de experiencias con otros tutores.

Es importante recordar que este es el IFD con mayor número de alumnos de la muestra del estudio y que sus recursos son limitados, especialmente los materiales.

En el caso de Coronel Oviedo se repiten las dimensiones con mayor desarrollo de igual manera a como sucedía con Villa Hayes: *trabajo en equipo, desarrollo del profesorado y PEC*. Sin embargo, los aspectos más valorados difieren de la otra Sede.

Los tutores y la coordinadora de Coronel Oviedo resaltan la implicación de todos los tutores en las decisiones del centro, la concesión de responsabilidades a éstos, el clima positivo de trabajo en equipo, la mejora en el grado de reflexión y debate sobre la evaluación y la mejora en la comunicación con los alumnos.

Parece que los logros obtenidos como consecuencia de la evaluación están más relacionados con los tutores que con la coordinadora o los alumnos, pero hay que destacar que el peso del equipo tutorial en este IFD es muy fuerte, existe más liderazgo que en otros y la participación de los alumnos es menos prioritaria que el trabajo tutorial o el clima de trabajo en equipo.

Por último es de destacar que Coronel Oviedo es el IFD en el que más se han desarrollado las dimensiones de este cuestionario, lo que lleva a pensar que su desarrollo institucional y del profesorado ha sido mayor.

1.3. CUESTIONARIO III: DESARROLLO INSTITUCIONAL Y DEL PROFESORADO EN LOS CENTROS EDUCATIVOS EUROPEOS

1.3.1. ANÁLISIS DESCRIPTIVOS GENERALES

- a. Análisis descriptivos por países.
- b. Análisis descriptivos por variables.
- c. Análisis descriptivos por dimensiones.
- d. Análisis descriptivos por ítems.

1.3.2. VALIDEZ EMPÍRICA

- a. Análisis de fiabilidad.
- b. Correlaciones entre dimensiones.

1.3.3. COMPARACIÓN DE MUESTRAS

- a. Comparación de muestras independientes: desarrollo de las dimensiones en España y Francia (T de Student).
- b. ANOVA para muestras relacionadas: predominio de las dimensiones en la muestra.

1.3.4. CONCLUSIONES AL CUESTIONARIO III

1.3. CUESTIONARIO III: DESARROLLO INSTITUCIONAL Y DEL PROFESORADO EN LOS CENTROS EDUCATIVOS EUROPEOS

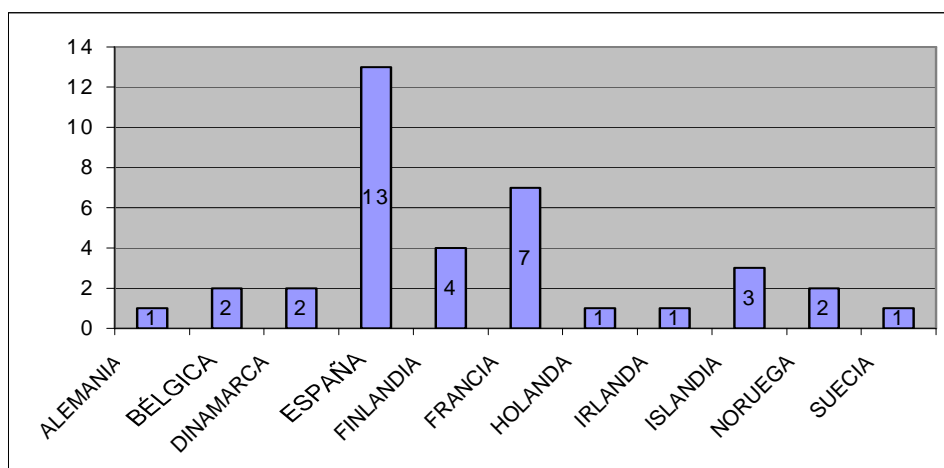
1.3.1. ANÁLISIS DESCRIPTIVOS GENERALES

a. Análisis descriptivo por países

Este tercer cuestionario cuenta con una muestra de 37 sujetos, que son profesores de centros educativos de Europa. Los países representados son los que se resumen en la tabla 62.

España es el país que aporta una muestra más numerosa al análisis (13 sujetos), lo que hace un 35 % del total, seguido de Francia, con 7 sujetos.

Gráfica 26. Representación muestral por país



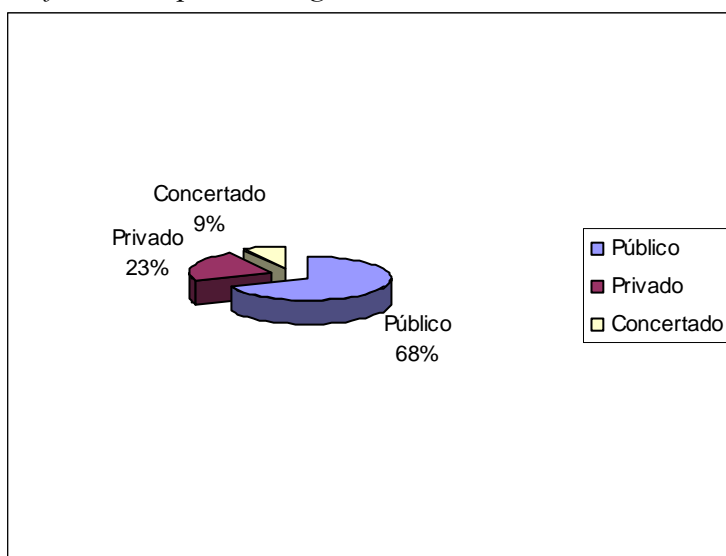
b. Análisis descriptivos por variables

Los datos obtenidos en el estudio de las variables quedan reflejados en las tablas 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71 y 72, y las consecuencias más importantes se exponen a continuación:

- El grupo de sujetos encuestados está formado por más mujeres (59,5 %) que hombres (40,5 %).

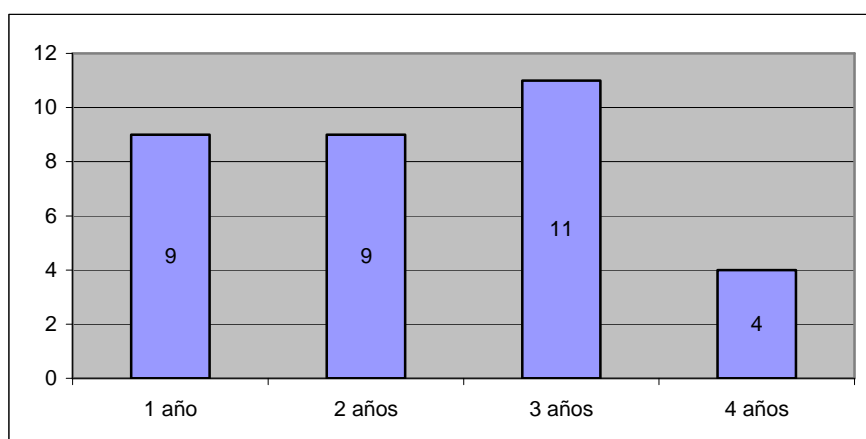
- Las edades que más predominan son los profesores entre 40 y 50 años, seguidos por los que poseen más de 50 años.
- La mayoría de los encuestados ocupan, en su centro, el puesto de director (35,1 %).
- La gran mayoría de los encuestados lleva más de 10 años en la enseñanza.
- Los colegios que quedan representados en este grupo son de carácter público en su mayoría (un 65 %).

Gráfica 27. Tipo de colegio



- La situación socioeconómica de los colegios está repartida entre los niveles medio-alto y medio-bajo.
- Respecto a las etapas educativas que cubren los centros educativos, casi todos los colegios atienden a los jóvenes entre 16 y 18 años (59,5 %). Otro gran porcentaje trabaja con alumnos de 12 a 16 años (37,8 %) y sólo un 2,7 % ofrece educación en la etapa de 6 a 12 años.
- La mayoría de los centros poseen entre 500 y 1.000 alumnos.
- Las edades en las que se ha trabajado el Proyecto de evaluación es de 12 a 16 años y de 16 a 18 años; por lo tanto, son centros de Educación Secundaria y Bachillerato en su mayoría (casi el 60 %).
- El 11 % de las instituciones han trabajado en el Proyecto de evaluación durante tres años, mientras que un 18 % ha trabajado en el tema durante 1 o 2 años, como puede apreciarse en la gráfica 28.

Gráfica 28. Tiempo en el Proyecto de Autoevaluación

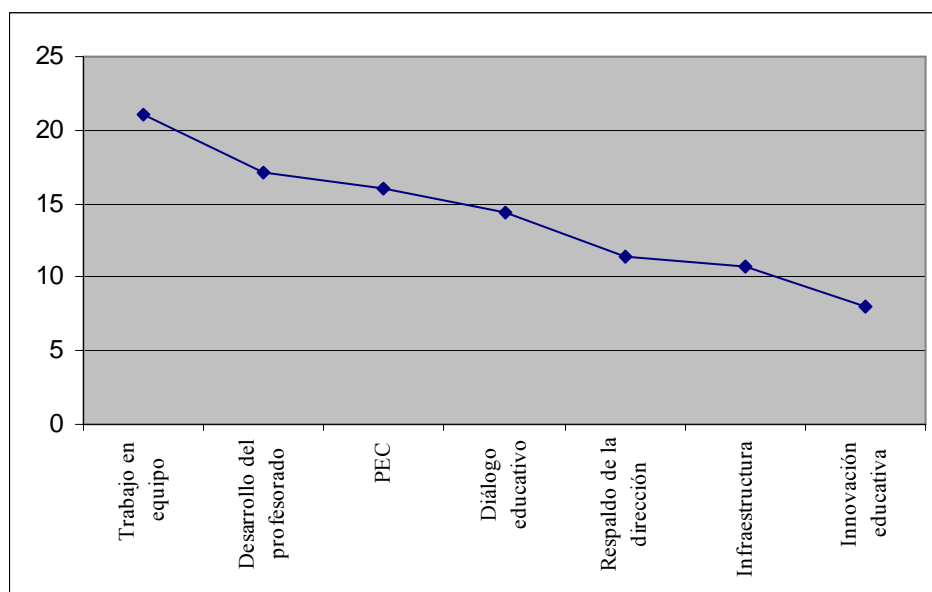


c. Análisis descriptivos por dimensiones

Los resultados obtenidos en el análisis descriptivo de las dimensiones, en todos los cuestionarios estudiados, indican que el área más desarrollada como consecuencia del trabajo de evaluación institucional es el *trabajo en equipo*, seguido del *desarrollo del profesorado* y del *Proyecto Educativo del Centro*.

Las dimensiones menos valoradas, son la *innovación educativa*, la *infraestructura* y el *respaldo de la dirección*, respectivamente. Esto supone que, para los encuestados, la mejora de estas dimensiones, si las hubiera, no estarían relacionadas con el proceso de evaluación.

Gráfica 29. Medias por cada dimensión



d. Análisis descriptivos por ítems

Los datos obtenidos en el estudio de las medias de los ítems (tabla 73) demuestra que los aspectos más valorados (superiores a la puntuación tres) son, por orden de preferencia, los siguientes:

1. La dirección se preocupa por la docencia y la evaluación.
2. La evaluación se ha incluido en el Proyecto Educativo del centro.
3. La dirección crea un buen clima de trabajo.
4. La dirección crea equipos colaborativos.

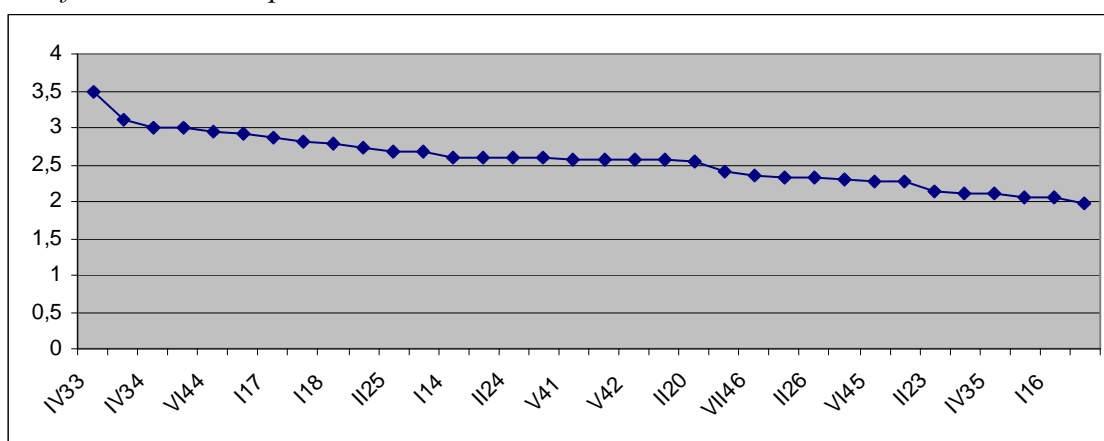
Esta valoración por ítem contrasta con los resultados generales, que sitúan el respaldo de la dirección en quinto lugar.

Por el contrario, las puntuaciones más negativas, por orden de preferencia son:

1. Se han previsto recursos humanos y materiales externos al centro.
2. Tiempo disponible de los profesores para coordinarse en evaluación.
3. Se han destinado nuevos recursos materiales para la evaluación de la calidad.

En la gráfica 30 pueden comprobarse las diferencias en las medias de los ítems.

Gráfica 30. Medias por ítems



Todos los datos parecen indicar que la falta de tiempo es una constante en las instituciones donde se han puesto en marcha proyectos de evaluación institucional; también, la escasez de recursos destinados a este tipo de actuaciones. Por el contrario, los encuestados dan una valoración muy positiva a los aspectos relacionados con el

respaldo de la dirección, especialmente, los que tienen que ver con el trabajo colaborativo o el clima escolar.

1.3.2. VALIDEZ EMPÍRICA

a. Análisis de fiabilidad

La fiabilidad del cuestionario sobre la muestra a la que se aplicó es de $\alpha = 0,941$.

En la tabla 74 se muestra la correlación de cada ítem con la suma de las puntuaciones en los ítems restantes de la escala (correlación ítem - total) y el coeficiente de fiabilidad de la escala si el ítem fuese eliminado. El cuestionario tiene una fiabilidad muy alta, por lo tanto, parece que este instrumento mide lo que pretende medir.

Los ítems 16, 24, 35, 38 y 49 tienen una correlación más baja que el resto ($r = 0,30$), aunque suficiente para mantenerlos en la escala final. Si se eliminaran estos ítems, subiría la fiabilidad ($\alpha = 0,942$). Sin embargo, con el criterio de contar con su validez conceptual o de contenido, no es necesaria su eliminación pues aporta significado en los distintos análisis.

b. Correlaciones entre dimensiones

La mayoría de las relaciones establecidas son estadísticamente significativas ($p < 0,05$) y altas (tabla 75). Sin embargo, en este caso se dan menos relaciones significativas que en los otros dos cuestionarios.

Las correlaciones más destacables son las que se dan entre desarrollo del profesorado y trabajo en equipo, PEC y trabajo en equipo, infraestructura e innovación educativa, PEC y desarrollo del profesorado, respaldo de la dirección y trabajo en equipo, etc.

No existen correlaciones significativas entre las variables analizadas (edad y nº de alumnos del centro) y las dimensiones del cuestionario (tabla 76).

1.3.3. COMPARACIÓN DE MUESTRAS

a. Comparación de muestras independientes: desarrollo de las dimensiones en España y Francia (T de Student)

Para realizar este estudio, se han tenido en cuenta los países que están más representados: España y Francia.

Prueba estadística utilizada: T de Student, para muestras independientes.

Variable dependiente: Dimensiones que forman este cuestionario: trabajo en equipo, desarrollo del profesorado, diálogo educativo, respaldo de la dirección, innovación educativa, PEC e infraestructura.

Variable independiente: España y Francia.

Como se aprecia en la tabla 77 del Anexo, sólo se diferencia España de Francia ($T = 3,521$), $p < 0,05$, en el *desarrollo del profesorado*, siendo más positivo en España (media = 19,27).

b. ANOVA para muestras relacionadas: predominio de las dimensiones en la muestra

Prueba estadística a utilizar: ANOVA, para muestras relacionadas.

Variables: Dimensiones que forman este cuestionario (columnas): trabajo en equipo, desarrollo del profesorado, diálogo educativo, respaldo de la dirección, innovación educativa, PEC e infraestructura.

Como se refleja en la tabla 80, existen diferencias en las dimensiones en esta muestra de profesores (F (columnas) = 88,52), $p < 0,01$. La dimensión más desarrollada ha sido el *trabajo en equipo*, si atendemos a los datos descriptivos (tabla 79), y la menos desarrollada, la *innovación educativa*.

Las diferencias entre los profesores son notables, lo que significa que los profesores son coherentes a la hora de valorar las distintas dimensiones, pero también son diferentes entre sí en su forma de evaluar la existencia o no de las variables en su centro de

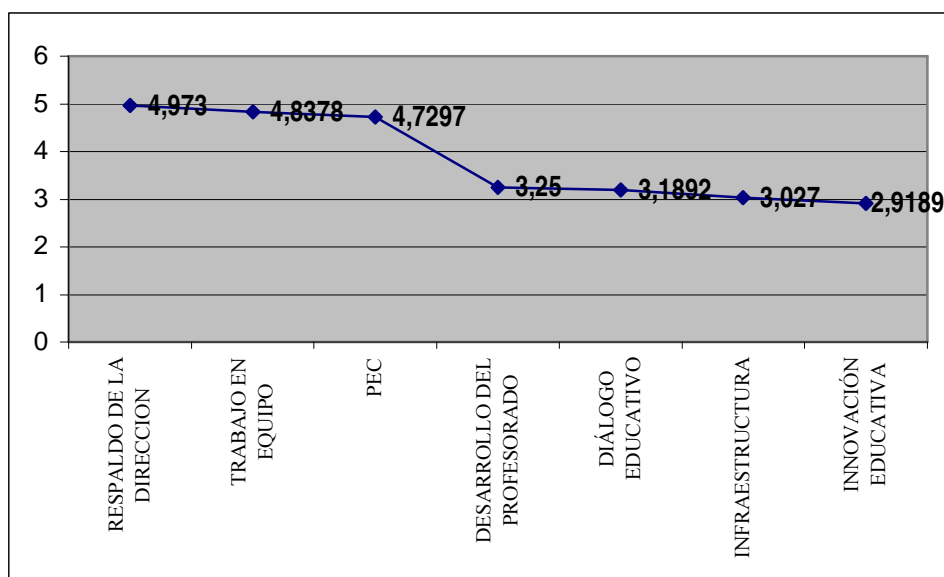
formación. (La razón más coherente que explica el sentido de este resultado es que los profesores a su vez también pertenecen a distintos países).

Para comprobar las diferencias en la valoración del desarrollo institucional que hacen los profesores en aquello que se está midiendo se ha calculado la fiabilidad de los profesores con la siguiente fórmula: **CM Columnas - CM error /CM columnas**.

El **coeficiente de consistencia interna obtenido = 0,98** significa que existe un altísimo grado de coherencia a la hora de ordenar las dimensiones en función de su desarrollo o existencia y, a su vez, las dimensiones son muy diferentes entre sí, es decir, no todas se han desarrollado en el mismo grado.

Es necesario destacar la última pregunta del cuestionario sobre el orden de importancia que cada participante da a las dimensiones desarrolladas en la institución a consecuencia del modelo de evaluación.

Gráfica 31. Jerarquía en la importancia de las dimensiones



Si atendemos a los datos descriptivos sobre las dimensiones más valoradas como consecuencia del proceso de evaluación y a su representación gráfica, puede comprobarse que los encuestados proponen el *respaldo de la dirección* con una puntuación mayor, seguido del *trabajo en equipo* y el *PEC*.

Es curioso comprobar que esto difiere de los resultados obtenidos en las preguntas cerradas, en los que el *trabajo en equipo* se sitúa en primer lugar, seguido del *desarrollo del profesorado* y el *PEC*.

Las últimas dimensiones coinciden en ser la *infraestructura* y la *innovación*, lo que hace suponer, por una parte, que es lógica la valoración sobre la infraestructura, pues los profesores frecuentemente la consideran escasa, tanto en recursos materiales como personales. Por otra parte, la innovación educativa sorprende que sea la menos valorada, ya que hace sospechar que no consideran en sí mismo, el Proyecto de Evaluación Institucional como un proyecto de innovación. Por ello, sería interesante comprobar, en estudios posteriores, qué considera el profesorado como innovación, ya que, seguramente, será diferente a lo que se ha considerado en esta investigación, puesto que no parece que valoren la evaluación como innovación, los planes de mejora o los sistemas de comunicación con los profesores de otros centros.

Este último punto, es una demanda común a los demás cuestionarios: no se suelen dar intercambios de experiencias e incluso comunicaciones con otros profesores. Parece que no existen sistemas de comunicación con otras instituciones y, además, que se demanda como medio para conseguir un aprendizaje profesional basado en los pares.

Por último, resulta curioso comprobar que se dé esta necesidad, cuando, a través del Proyecto Sócrates, los participantes europeos tuvieron la ocasión de compartir experiencias en Viena y Luxemburgo a través de sesiones de trabajo, lo que hace sospechar que esta demanda no ha sido satisfecha.

1.3.4. CONCLUSIONES AL CUESTIONARIO III

El tercer cuestionario se ha aplicado a algunos participantes del Proyecto Sócrates, en el que se desarrolló el modelo evaluativo y que fue anterior a esta investigación, de ahí la importancia de los resultados, aunque éstos tengan un valor de tendencia.

A pesar de que los datos descriptivos han sido tratados en páginas anteriores hay que tener en cuenta que la mayoría de los encuestados poseen puestos directivos en sus

instituciones. Además, la mayoría trabajan en centros públicos, con un alto número de alumnos, en niveles de Secundaria y con más de diez años de docencia. Pero lo fundamental es que la mayoría ha trabajado en evaluación durante más de un año.

Los datos indican que, efectivamente, la aplicación de la evaluación institucional con este modelo ha permitido en las instituciones el desarrollo del *trabajo en equipo*, el *desarrollo del profesorado* y el *Proyecto Educativo del Centro*.

Si comparamos estos datos con los obtenidos en el Cuestionario II, podemos observar que las tendencias son las mismas y las dimensiones mejor valoradas, como consecuencia del Proyecto, coinciden en el mismo orden.

Sin embargo, los aspectos concretos en los que se percibe mayor desarrollo están relacionados con la función directiva: la dirección se preocupa por la docencia y la evaluación, crea buen clima de trabajo y equipos colaborativos, etc. Esto es lógico si consideramos que la mayoría de los encuestados están situados en este grupo profesional.

Resulta interesante comparar también las dimensiones peor valoradas: *innovación educativa* e *infraestructura*, ya que son iguales a los datos obtenidos en el caso los docentes paraguayos.

Los aspectos concretos coinciden de igual manera: se han previsto recursos humanos y materiales externos al centro, tiempo disponible para coordinarse en evaluación y se han destinado nuevos recursos materiales para la evaluación de la calidad.

Parece que la falta de tiempo y de recursos siguen siendo asignaturas pendientes en la aplicación de la evaluación e influyen negativamente en el proceso. Pero además, el intercambio de experiencias con otros docentes o la formación en la institución con expertos son los aspectos más importantes que es preciso mejorar en las instituciones de la mayoría de los encuestados.

2. ESTUDIO DE CASO

2.1. MARCO CONTEXTUAL

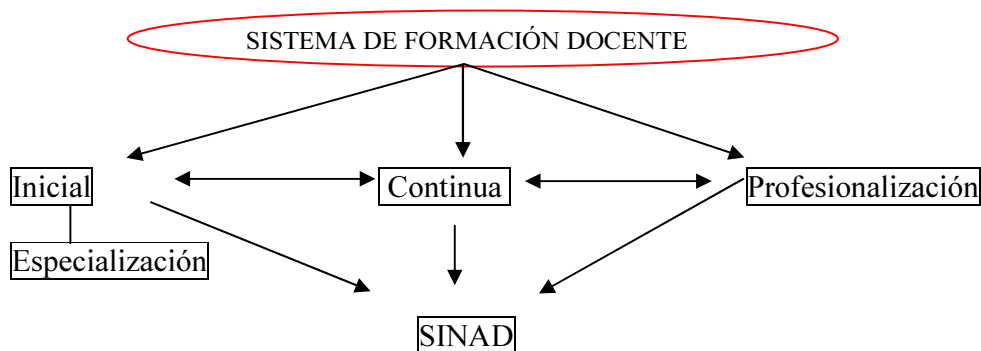
2.1.1. MARCO GENERAL DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN PARAGUAY

En un país donde existe un alto índice de natalidad, la formación docente se plantea como una necesidad. La propia estructura geográfica de Paraguay requiere de un profesional de la educación con características peculiares. El bilingüismo, por ejemplo, es condición indispensable para ejercer como docente en el interior donde un 40 % de la población habla exclusivamente el guaraní.

Por otro lado, la carencia de recursos materiales, las largas distancias y la dificultad en las comunicaciones hace necesaria la presencia de formadores con un perfil determinado. Conocer este perfil supone analizar el sistema de acceso a la formación docente que se imparte en Paraguay y el tipo de enseñanza al que se someten.

El MEC ofrece dos posibilidades para acceder a esta profesión, a través de las Universidades y los Institutos de Formación Docente.

1. **Universidades.** Existen dieciocho universidades públicas y privadas, y en doce de ellas se imparten carreras en Ciencias de la Educación o similares, lo que demuestra un gran interés por la educación. Los alumnos obtienen el título de licenciados y se les habilita para trabajar como docentes en la Educación Secundaria o en la Universidad.
2. **Institutos de Formación Docente (IFD).** Existen en la actualidad, 80 IFD privados y 41 públicos que hacen un total de 121 centros que atienden las necesidades de los docentes y cuya estructura intenta responder a los distintos roles del educador paraguayo. Sin embargo, la falta de control en la calidad de algunos de ellos ha provocado que varios IFD estén en proceso de cierre.



MEC (2000).

La **Formación Docente Inicial** ofrece estudios a los futuros profesores de la Educación Inicial, la Educación Escolar Básica y la Educación de Nivel Medio.

La **Formación Docente Continua** persigue el fin de actualizar, perfeccionar o capacitar a los docentes en servicio activo mediante acciones permanentes a lo largo de su vida profesional. Se articula a través del Sistema Nacional de Actualización Docente (SINAD) y ofrece talleres gratuitos a los docentes en ejercicio.

El tercer nivel de formación lo constituye la **Profesionalización Docente**.

A diferencia de otros países, existen en Paraguay más de 10.000 puestos de trabajo que son ocupados por personas no habilitadas para el ejercicio de la docencia en el área rural. Esto es debido al traslado de personas calificadas a las ciudades, el rápido crecimiento poblacional y la presencia de nuevos asentamientos humanos, que provoca la apertura de locales escolares con la autogestión de los miembros de las comunidades.

2.1.2. LA PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE A TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA

Los casos, objeto de estudio en esta investigación, son tres Institutos de Formación Docente integrados en un Proyecto Bilateral entre la Agencia Española de Cooperación

Internacional y el Ministerio de Educación y Cultura Paraguayo titulado "Educación a Distancia. Profesionalización de maestros no titulados".

Estos centros ofrecen a los docentes no titulados del interior del país, la posibilidad de profesionalizarse con un nuevo sistema formativo en Paraguay, como es la educación a distancia.

Esta modalidad de formación se lleva a cabo en los IFD que ofrecen también, formación docente presencial. Los coordinadores de los IFD, en el sistema de Profesionalización son, en algunos casos, directores de la institución. Asimismo, la gestión administrativa y académica varía entre el sistema presencial y a distancia.

Fue en 1998 cuando la Agencia Española de Cooperación Internacional puso en marcha junto al Ministerio de Educación y Cultura paraguayo una propuesta de profesionalización docente para capacitar a 5.000 alumnos a través de 16 Sedes o centros asociados.

2.1.3. ESTRUCTURA DEL SISTEMA DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

Existe una red de centros conformada por dieciséis instituciones estratégicamente distribuidas por todo el país, que estructuran el sistema de Educación a Distancia para la Profesionalización Docente en Paraguay. Ésta se integra en tres niveles:

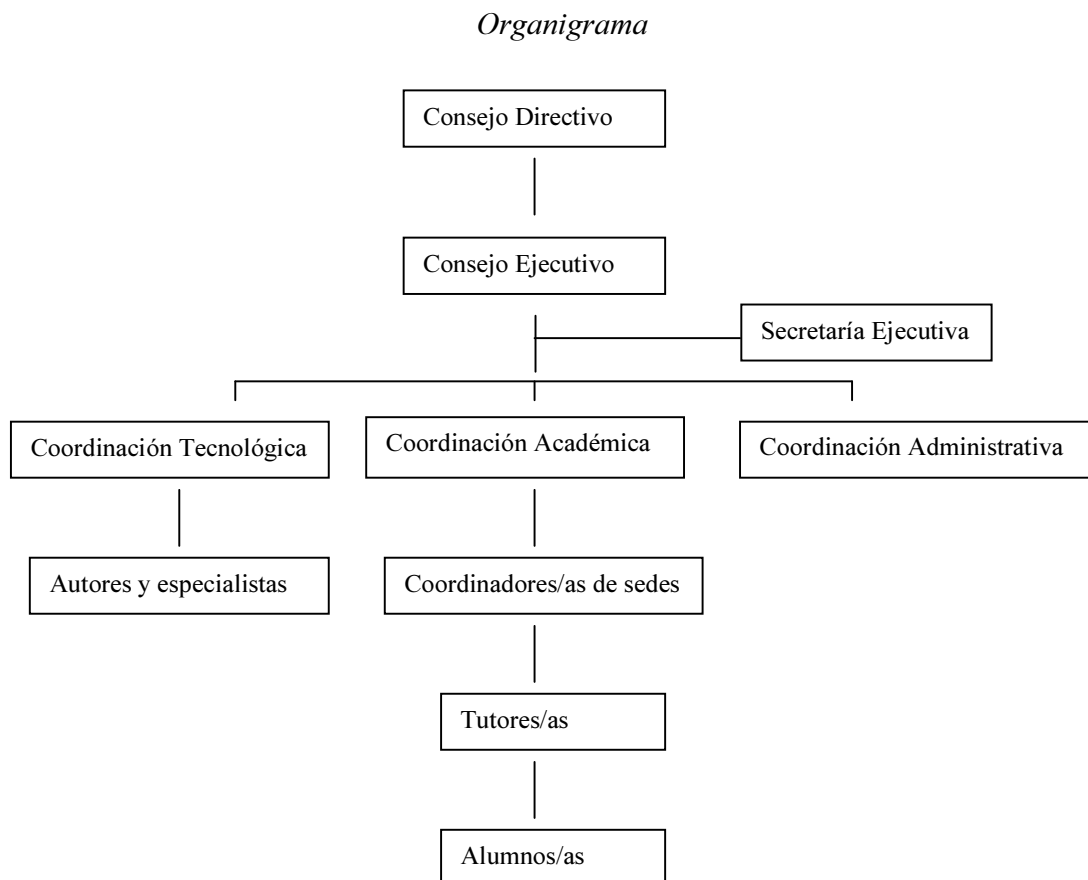
- a. Nivel Central.** Sede Central en Asunción.
- b. Nivel Departamental.** Centros Departamentales. Estos centros están considerados al mismo nivel que el resto de los centros asociados, con las atribuciones y obligaciones dependientes de la Sede Central. Les diferencia el hecho de que se realicen algunos exámenes. Los criterios que justifican la selección de estos centros está basado en motivos de accesibilidad y densidad de alumnos.
- c. Nivel Local.** Centros Asociados. Están ubicados en los Institutos de Formación Docente. Los dieciséis centros están integrados por docentes tutores, uno de ellos

coordinador/a, y son responsables del programa de Profesionalización a Distancia en su demarcación geográfica.

Dentro de esta estructura, la Sede Central es la responsable de la organización, planificación, seguimiento de los cursos, producción de materiales y evaluación de los participantes así como del desarrollo institucional.

Los Centros Asociados tienen como responsabilidad básica la tarea tutorial, entendida ésta como la orientación al estudio a distancia y la orientación técnico-pedagógica de acuerdo a los contenidos de los cursos; la comunicación y asistencia a los alumnos; la distribución de los materiales, y el apoyo y orientación en los procesos de evaluación.

El organigrama que regula el funcionamiento del proyecto de Educación a Distancia es el siguiente:



2.1.4. LA ESTRUCTURA TERRITORIAL: LOS INSTITUTOS DE FORMACIÓN DOCENTE

Los Institutos de Formación Docente están repartidos por todo el territorio nacional y se incorporan a la Sede Central en el orden académico y docente. Poseen un/a coordinador/a que es designado por el/la director/a de Educación Superior del MEC en colaboración con un/a representante de la AECI, en función del currículum, experiencia laboral, capacidad de liderazgo, etc.

Según los datos internos de la Sede Central, un **coordinador** de Sede está obligado a:

- *Coordinar, supervisar y evaluar el trabajo de los tutores.*
- *Asegurar una comunicación efectiva entre el Departamento Académico y su Centro de Formación y Coordinación del proyecto.*
- *Mantener reuniones periódicas de coordinación y evaluación con los tutores y elevar informes mensuales a la Coordinación del Proyecto.*
- *Participar en las reuniones convocadas por la Coordinación.*
- *Supervisar la inscripción de los alumnos y canalizar los pagos de matrículas y materiales de instrucción.*
- *Supervisar mensualmente las planillas de pagos de salarios.*
- *Difundir la información proveniente del Departamento Académico y/o del proyecto a tutores y otras instancias pertinentes.*
- *Coordinar la aplicación de las pruebas presenciales y la distribución de los materiales de instrucción a los alumnos.*
- *Prestar todos los servicios que sean necesarios para la marcha del Proyecto.*
- *Asistir académica, técnica y administrativamente a los alumnos que necesiten ayuda.*
- *Suplir las funciones de los tutores en situaciones especiales que se presenten.*
- *Mantener buena relación entre los integrantes del proyecto.*
- *Convocar y facilitar círculos de trabajo con los alumnos todos los sábados, además de ofrecer la mayor disponibilidad posible a lo largo de la semana.*
- *Revisar las planillas de evaluación de los tutores y verificar las calificaciones.*
- *Evaluar el funcionamiento en su centro a todos los niveles.*

Los **profesores-tutores** pasan por el mismo proceso de selección y sus funciones son:

- *Asistir académica, técnica y administrativamente a los alumnos que le sean asignados.*
- *Convocar y facilitar reuniones de estudio con los alumnos todos los sábados, además de ofrecer la mayor disponibilidad posible a lo largo de la semana.*
- *Entrenar a los alumnos en el uso de la tecnología de Educación a Distancia.*
- *Hacer seguimiento y evaluación del avance de los alumnos y documentarlo según indicaciones del Departamento Académico.*
- *Corregir los trabajos presentados por los alumnos y guiarles en sus dificultades.*

- *Retroalimentar el proceso de enseñanza- aprendizaje.*
- *Facilitar círculos de trabajo con los alumnos.*
- *Mantener buena relación entre los integrantes del proyecto.*
- *Elaborar, adecuar y emplear creativamente los recursos para este tipo de aprendizaje.*
- *Elevar periódicamente un cronograma de actividades e informes a la coordinación.*
- *Participar en la aplicación y corrección de las pruebas presenciales.*
- *Completar y revisar las planillas de evaluación de sus alumnos.*

Los alumnos del Proyecto de Profesionalización a Distancia son aquellos bachilleres–docentes que están matriculados y habilitados académicamente en los cuatrimestres anteriores. Estos docentes tienen un perfil determinado y, para ellos, hay establecido un conjunto de derechos y deberes.

Son derechos de los **alumnos** del proyecto:

- *Realizar una matrícula cuando hayan superado las materias de cada cuatrimestre.*
- *Recibir las enseñanzas teóricas y prácticas correspondientes al estudio que realizan.*
- *Ser orientados y asistidos en los estudios mediante un sistema de tutorías.*
- *Disponer en cada disciplina del material didáctico completo y adecuado a la metodología de la enseñanza a distancia.*
- *Recibir información al comienzo del curso sobre los criterios de evaluación así como de los plazos que rijan en las pruebas.*
- *Ser evaluados objetivamente en su rendimiento académico.*
- *Solicitar y obtener del coordinador/a la revisión y corrección de las irregularidades que puedan producirse en la docencia o en los exámenes.*

Son deberes de los alumnos:

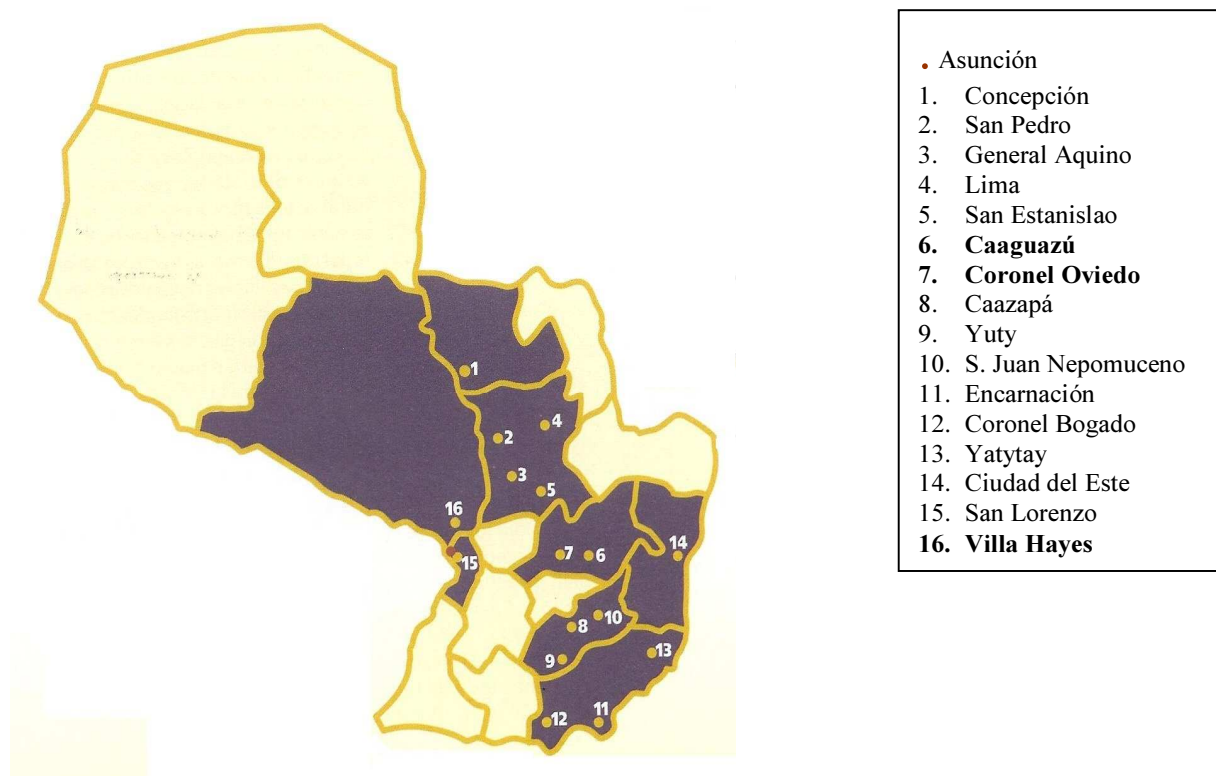
- *Dedicarse a su propia formación.*
- *Respetar las normas de disciplina académica que se establezcan.*
- *Cooperar con el resto de la comunidad docente.*
- *Utilizar los medios de información para conocer las orientaciones de las asignaturas en las que estén matriculados.*

El proyecto está estructurado en cuatrimestres, con tutorías cada sábado y un número variable de asignaturas por cuatrimestre. La evaluación es continua y final, pero además, es eliminatoria en caso de no superarla, obligando a los alumnos a abandonar el sistema. Ese es el motivo de que cada cuatrimestre disminuya el número de alumnos.

Los alumnos beneficiarios son los mismos, desde el comienzo hasta la finalización del Proyecto, por ello, después de cursar los siete durante cuatro años, obtienen el título en Formación Docente.

Institutos de Formación Docente con la modalidad a Distancia:

- *Departamento de Concepción*: IFD Concepción.
- *Departamento de San Pedro*: General Aquino, San Pedro, Lima, San Estanislao.
- *Departamento de Caaguazú*: Coronel Oviedo, Caaguazú.
- *Departamento de Caazapá*: Yuty, Caazapá, San Juan Nepomuceno.
- *Departamento de Itapúa*: Encarnación, Coronel Bogado, Yatytay.
- *Departamento de Alto Paraná*: Ciudad del Este.
- *Departamento Central*: San Lorenzo.
- *Departamento de Presidente Hayes*: Villa Hayes.



Sedes del Proyecto (MEC-AECI, 2002)

2.2. APLICACIÓN DE LOS ESTUDIOS DE CASO

La idea de participar en el plan de autoevaluación fue propuesta a los dieciséis Institutos de Formación Docente, que trabajan la educación a distancia. Para ello se estableció el siguiente planteamiento:

2.2.1. SENSIBILIZACIÓN

La investigadora de esta investigación, a través de la Coordinación Central del Proyecto realizó la propuesta sobre la aplicación del sistema de evaluación institucional con el objetivo de crear una cultura de evaluación en los centros participantes. Se ofreció la posibilidad de desarrollar el modelo evaluativo a aquellas instituciones que estuviesen dispuestas a innovar y llevar procesos novedosos a sus Sedes, dado que se daba la primera vez en un proceso de estas características. De ahí que la fase de sensibilización resultara imprescindible.

Para llevarlo a cabo se ofreció un documento base con un plan de autoevaluación propuesto y sujeto a cambios por parte de los centros.

DOCUMENTO OFRECIDO A LOS CENTROS PARA LA AUTOEVALUACIÓN DE LAS INSTITUCIONES

El plan que se ofrece a continuación tiene el propósito de apoyar a las Sedes del Proyecto “Educación a distancia. Profesionalización de maestros no titulados”, en la creación de una cultura de evaluación.

Desde la Coordinación Central se ofrecerá la ayuda técnica necesaria para llevar a cabo planteamientos evaluativos que las instituciones requieran. Para ello, se propone una guía de trabajo adaptada del Proyecto Piloto Sócrates “La evaluación de la calidad en la enseñanza escolar”.

a. Decisión de participar en el plan de autoevaluación

La finalidad de la evaluación va ligada a la calidad y afecta a los alumnos, tutores y centro, en su conjunto.

No es preciso describir las ventajas que tiene un proceso de evaluación, tampoco se discute sobre la conveniencia de una evaluación externa o interna en las Sedes pero si se considera la cantidad de información y los beneficios que se obtienen, parece necesaria su aplicación.

Algunos de los motivos que hacen necesaria una evaluación en un centro son:

- Los alumnos deben tener constancia de su progreso y se necesitan ciertos criterios.
- La evaluación del centro es una inquietud de las políticas educativas. En este caso, ofrece información a la Sede Central y a la dirección del proyecto para variar estrategias de actuación.
- Los tutores deben tener criterios para modificar su labor docente.
- Es necesaria para poder tomar decisiones de mejora.

La decisión de participar en este plan de evaluación debe abarcar a todos los integrantes: alumnos, tutores y coordinadores. Sólo desde la implicación de todos, surgirá un buen plan de trabajo. Esto significa dedicar parte de las reuniones que se realizan los sábados, a la evaluación de los distintos aspectos de la Sede.

b. Elección de un representante

En caso de estar interesados, será necesario elegir un representante del equipo cuyas funciones principales serán: la coordinación del proceso, la comunicación con la Sede Central y motivar a los participantes.

Resultará conveniente contar con la mayor parte de los tutores, el coordinador y los alumnos representantes y seleccionar democráticamente la persona que ejercerá estas funciones.

c. Perfil de autoevaluación

Este documento debe servir para apoyar y mejorar el proceso de debate entre los interesados y se recomienda seguir el proceso que se detalla a continuación:

- Cada participante examina el perfil por sí mismo y de forma cuidadosa, respondiendo a cada uno de los puntos.
- Formar grupos pequeños, lo más heterogéneos posible y discutir los aspectos anteriores intentando acordar una puntuación que resulte aceptable para todos.
- Una vez acordada la puntuación, elegir una persona del grupo.
- Hacer una puesta en común de las valoraciones de todos los grupos e intentar llegar a un acuerdo entre todos.

Después de definir todas las áreas, se procederá a elaborar el perfil de autoevaluación y seleccionar las dos o tres áreas de mayor interés para trabajar en cada institución.

Indicadores para evaluar

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

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

Registro para comprobar el perfil de autoevaluación

SEDE _____

FECHA _____

Por favor, evalúe la postura del centro respecto a cada una de estas áreas.

ÁREA	CALIFICACIÓN	EVOLUCIÓN RECIENTE
Resultados		
1. Éxito escolar.	++ + - --	
1. Desarrollo personal y social.	++ + - --	

Procesos a nivel de tutoría				
2. Utilización del tiempo para el aprendizaje.	++	+	-	--
3. Calidad del aprendizaje y de la enseñanza.	++	+	-	--
4. Apoyo en caso de dificultades de aprendizaje.	++	+	-	--
Procesos a nivel de centro				
5. La Sede como lugar de aprendizaje.	++	+	-	--
6. La Sede como lugar social.	++	+	-	--
7. La Sede como entorno profesional.	++	+	-	--
IV. Otras áreas propuestas				

2.2.2. PLANIFICACIÓN

Se entregó un cronograma de trabajo a todos los tutores y coordinadores en la sesión plenaria, aprovechando la entrega técnica de materiales que se organiza cuatrimestralmente.

Cronograma de trabajo

ACTIVIDADES	RESPONSABLES	FECHAS
1. Tomar la decisión de participar en la autoevaluación institucional y elegir representante	Representantes de alumnos, tutores y coordinador/a.	6 de mayo de 2000.
2. Completar el perfil de autoevaluación y seleccionar dos o tres áreas.	Representantes de alumnos, tutores y coordinador/a.	13 de mayo.
3. Comunicar a la Sede Central las áreas elegidas.	Representante de la Sede.	13 al 19 de mayo.
4. Enviar propuestas de instrumentos.	Coordinador/a.	29 de julio.
5. Aplicación de instrumentos.	Representantes de alumnos, tutores y coordinador/a.	4 de agosto a 29 de septiembre.
6. Procesamiento de datos.	Representantes de alumnos, tutores y coordinador/a.	2 de octubre a 14 de octubre.
7. Elaboración de informe sobre los resultados.	Representante de la Sede.	16 al 21 de octubre.
8. Envío de la información a la Sede Central.	Representante de la Sede.	23 al 28 de octubre.
9. Establecer planes de mejora	Representantes de alumnos, tutores y coordinador/a.	Octubre- marzo
10. Síntesis de todo el proceso.	Coordinador/a.	Abril
11. Devolución de la información general a las Sedes.	Investigadora.	Mayo

2.3. CAPACITACIÓN A DOCENTES SOBRE EVALUACIÓN

Se ofreció, a los tutores y coordinadores, la posibilidad de asistir a dos cursos de capacitación sobre evaluación, uno sobre conceptos generales, sobre evaluación institucional y, el segundo, más relacionado con técnicas e instrumentos de los procesos de investigación en el centro.

a. Taller sobre evaluación en tiempos de cambio

– *Duración:* 20 horas.

– *Contenidos*

- Introducción.
- Enfoques o metodologías de evaluación.
- Conceptos clave en evaluación.
- Propuestas metodológicas sobre evaluación de centros.
- La evaluación en el proceso educativo.
- Instrumentos de evaluación.
- Evaluación en la enseñanza a distancia.
- Bibliografía.

b. Taller sobre autoevaluación

– *Duración:* 20 horas.

– *Contenidos*

- Evaluación.
 - Concepto de evaluación.
 - Términos básicos relacionados con la evaluación.
 - Objetivos y funciones de la evaluación.
- Modelos de evaluación.
 - Modelos cuantitativos.
 - Modelos cualitativos.
 - Modelos mixtos.
- Evaluación de los aprendizajes.

- Importancia y justificación
- Objetivos y funciones
- Etapas
- Instrumentos de evaluación
 - Indicadores
 - Instrumentos de tipo cuantitativo
 - Instrumentos de tipo cualitativo
- Evaluación de la educación a distancia
 - Contenidos
 - Instrumentos
 - Etapas

De los dieciséis Institutos de Formación Docente que participaban en el Proyecto de Profesionalización a Distancia, siete de ellos decidieron innovar a través de la implantación del modelo evaluativo propuesto.

A continuación se presenta un esquema del tipo de participación que realizó cada Instituto de Formación Docente.

2.5.5. ESQUEMA DE PARTICIPACIÓN DE CENTROS

Resumen de participación en el modelo de autoevaluación durante el cuarto cuatrimestre

SEDE	PARTICIPANTES	MÉTODO	ÁREA	INSTRUMENTO
Caaguazú	85 alumnos. Tutores. Coordinadora. Evaluadora.	Cuantitativo. Cualitativo.	Éxito escolar.	Estadísticas. Cuestionario. Evaluación fotográfica.
Yatyty	80-85 % de los alumnos. Tutora-evaluadora.	Cuantitativo.	Éxito escolar.	Cuestionario.
Yuty	Coordinadora. Alumnos.	Cuantitativo.	Calidad de la enseñanza. La Sede como lugar de aprendizaje.	Cuestionario.
Encarnación	Coordinadora. Tutores. Alumnos.	Cuantitativo.	Éxito escolar.	Cuestionario.
Villa Hayes	Coordinadora. Tutores. 80 % de los alumnos.	Cuantitativo.	Éxito escolar. Uso del tiempo en el aprendizaje.	Encuestas Cuestionario.
Coronel Oviedo	Coordinadora. Tutores. 67 % de los alumnos.	Cualitativo. Cuantitativo.	La Sede como lugar social. La Sede como lugar de aprendizaje.	Evaluación fotográfica. Cuestionario.
Caazapá	Coordinadora. Tutores. 100 % de los alumnos.	Cuantitativo.	La Sede como lugar social. Desarrollo personal y social.	Cuestionarios.

2.5. PRIMER ESTUDIO DE CASO: INSTITUTO DE FORMACIÓN DOCENTE VILLA HAYES

2.5.1. MARCO CONTEXTUAL

Conocida como “Puerta del Chaco” por servir de entrada a esta sabana que caracteriza al Departamento de Presidente Hayes, la ciudad de Villa Hayes está situada a 26 Km de Asunción, en el sureste de la región occidental.

El nivel socio económico de la población de Villa Hayes es medio- bajo y su actividad productiva más representativa es la industria metalúrgica, que absorbe gran cantidad de obreros de la comunidad; también cuenta con otras fábricas menores, como las dedicadas a jabón de tocador, refinería, pesca y pequeños comercios.

El Instituto de Formación Docente (IFD) empezó a funcionar en mayo de 1994 y surgió como respuesta a la dificultad que en ese momento había para viajar hasta Asunción.

La idea original surgió en la ciudad cercana de Benjamín Acebal, pero fue Villa Hayes donde se consiguió que este Instituto de Formación Docente funcionara inicialmente en el local de la Seccional Colorada, para después trasladarse al edificio actual de la Gobernación.

Todos los ingresos se obtienen del Ministerio de Educación y Cultura, aunque, a partir de 1999, se creó un curso pagado por la Gobernación.

En sus comienzos, el IFD contaba con 12 profesores, incluyendo a la directora. Poseía 202 alumnos-docentes y se impartían cursos de Educación Escolar Básica de 1º y 2º Ciclo, así como la Profesionalización a distancia, que contaba con 161 alumnos en el momento del presente estudio.

Los méritos que la dirección del IFD destacaba son los propios del Programa de Profesionalización docente: planificación del trabajo que se realiza de forma conjunta, coordinación, puntualización en

la entrega de trabajos, círculos de estudio, búsqueda de recursos extra para subvencionar el proyecto (limpieza de la Sede, becas para alumnos...), etc.

Por el contrario, la dirección percibía algún problema de relación entre profesores.

El número de alumnos que comenzaron el proyecto de Profesionalización a distancia fue de 195, de los cuales, 161 quedaron en el cuarto cuatrimestre (momento en el que comenzó esta investigación). De todos ellos, 123 consiguieron la titulación de docentes.

Cuando se llevó a cabo la presente investigación, el equipo tutorial estaba compuesto por cuatro tutores y la directora del IFD, que también desempeñaba la función de coordinadora del Sistema de Profesionalización circunstancia, que favorecía la coordinación en temas administrativos con el Ministerio de Educación y Cultura.

En cuanto al equipamiento de la Sede, ésta contaba con 4 salas, 1 ordenador, 2 radiocasetes, 2 televisores con vídeo, 1 retroproyector, varios libros de consulta, ventilador en cada sala, 1 secretaría con ordenador y varias mesas de trabajo.

2.5.2. DESCRIPCIÓN DEL PROCESO DE IMPLANTACIÓN DEL SISTEMA DE EVALUACIÓN

El propósito fundamental de este estudio consistía en que el IFD Villa Hayes, en la modalidad de Educación a Distancia, se iniciara en una cultura de evaluación y que, gracias a ésta, consiguiera mejorar en el desarrollo institucional y del profesorado.

Esta investigación pretendía movilizar a la coordinadora, tutores y alumnos-docentes para obtener las informaciones relativas al éxito escolar y la calidad de la enseñanza- aprendizaje. Para lograr los objetivos, se trabajó sobre cuestionarios y encuestas que permitieron obtener algunos resultados susceptibles de mejora.

JUSTIFICACIÓN

Los implicados en el sistema de Profesionalización docente a distancia del IFD Villa Hayes decidieron participar en el proyecto de evaluación de forma voluntaria y por consenso, con una notable implicación por parte de los tutores, la coordinadora y los alumnos.

La necesidad de conocer los logros y fracasos de los diferentes procesos de enseñanza- aprendizaje justificó la participación en el proyecto pero, además, fueron seleccionados para realizar el estudio de caso. Todos los implicados en el desarrollo del estudio aceptaron, por considerarlo un reto de cara al futuro.

MARCO INSTITUCIONAL: SELECCIÓN DEL EQUIPO DE EVALUACIÓN

El equipo de evaluación ha estado constituido por:

- La coordinadora del IFD.
- Los tutores.
- Un representante de alumnos por cada grupo.

CONCRECIÓN DEL MARCO CONCEPTUAL Y SELECCIÓN DE LAS ÁREAS PARA EVALUAR

En lo que a marco conceptual se refiere, el desarrollo del profesorado ha sido la única variable definida, entendida como “La capacitación constante y la posibilidad del trabajo en equipo, pues se aprende del otro, además de los círculos de estudio” (documentación ofrecida por la coordinadora).

Desde la coordinación de la Sede se promovieron diferentes reuniones para seleccionar las áreas que se iban a evaluar. Como resultado surgieron las siguientes:

- Áreas seleccionadas por los tutores:
 - Éxito escolar.
 - Centro como lugar profesional.
 - Uso del tiempo en el aprendizaje.

- Áreas seleccionadas por los alumnos:
 - Éxito escolar.
 - Uso del tiempo en el aprendizaje.
 - Calidad del aprendizaje y la enseñanza.

OBJETIVOS GENERALES

1. Instalar una cultura de evaluación institucional para mejorar la práctica docente a través de un análisis crítico reflexivo.
2. Concienciar sobre la importancia de la evaluación para el crecimiento personal y profesional de los alumnos y los tutores.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Utilizar diferentes métodos para recoger los datos y analizar los resultados obtenidos.
2. Promover el trabajo en equipo para la elaboración de los instrumentos que serán aplicados.

CRONOGRAMA DE TAREAS

Tabla que registra el cronograma de tareas

CONTENIDOS	AGOS.	SEP.	OCT.	NOV.	DIC.	FEB.	MAR.	ABR.	MAY.
Decisión de participar en el plan de evaluación.	X								
Elaboración y puesta a consideración del esquema evaluativo propuesto.	X								
Diseño del plan evaluativo en la Sede.	X								
Elaboración de los instrumentos.	X								
Aplicación de los instrumentos.		X	X						
Análisis de datos.			X	X					
Entrega de informes.				X					
Sensibilización a los tutores sobre la conveniencia de seguir con la evaluación.					X				
Sensibilización a los alumnos sobre la conveniencia de seguir con la evaluación.						X			
Selección y/o elaboración de instrumentos.							X		
Aplicación de los instrumentos.							X		

CONTENIDOS	AGOS.	SEP.	OCT.	NOV.	DIC.	FEB.	MAR.	ABR.	MAY.
Análisis de datos.								X	
Elaboración de informes y círculos de reflexión sobre los resultados obtenidos.								X	
Elaboración de informe final.									X

MUESTRA

La muestra que ha participado en el proyecto de evaluación ha estado constituida por:

- a. 4 tutores (100 %).
- b. 118 alumnos (73 %).

INSTRUMENTOS

Los instrumentos aplicados han sido las encuestas con preguntas abiertas y cerradas dirigidas a los alumnos y a los tutores. Estos instrumentos se presentan a continuación.

a. Propuesta de autoevaluación para el alumno

Fecha: Tutor/a:

El propósito de este instrumento es reflexionar sobre tu propio desempeño como alumno. Es anónimo y te puede servir para que mejores cada día más.

1. ¿Qué opinión tienes de tu rendimiento en el cuatrimestre anterior? Califica encerrando en un círculo con:
A B MB E
¿Por qué?
2. De las asignaturas ya desarrolladas en este cuatrimestre, ¿cuál te parece más difícil?
..... ¿Por qué?
3. ¿Organizas tu tiempo para estudiar?
Sí No
¿Cómo?.....
Si marcas No, di por qué
4. Durante el tiempo que estás en tutoría ¿aprovechas para estudiar con tus compañeros?
Siempre A veces Nunca
5. Cuando asistes a una tutoría ¿sueles despejar todas tus dudas?
Siempre A veces Nunca
¿Cómo?
6. Mientras haces tu trabajo práctico, ¿aprovechas para fijar tu aprendizaje?
Sí No

- ¿Por qué?
7. Cuando no comprendes cosas, ¿pides ayuda a tu tutor? Marca la respuesta
Siempre A veces Nunca
 8. ¿El tutor se da cuenta cuando no comprendes tu trabajo?
Sí No
¿Por qué?
 9. ¿El tutor te ayuda inmediatamente cuando sabes que no comprendes tu trabajo?
Siempre A veces Nunca
 10. ¿En qué forma te ayudan a tu formación los módulos y materiales audiovisuales?
.....
 11. ¿Estás logrando los objetivos que te has propuesto?
Todos Algunos
¿Por qué?
 12. ¿Estás cumpliendo las tareas asignadas por tu tutor?
Siempre A veces Nunca
¿Por qué?

b. Encuesta de autoevaluación para el alumno

El propósito de este instrumento es reflexionar sobre tu propio desempeño en el desarrollo del programa, teniendo en cuenta tu esfuerzo personal para el logro de los objetivos del mismo.

INDICADORES	SIEMPRE	A VECES	NUNCA
1. Asumo con responsabilidad mi propio proceso de formación docente.			
2. Demuestro compromiso personal en el tiempo dedicado al estudio de los módulos.			
3. Demuestro iniciativa para transferir los aprendizajes del programa a mi desempeño profesional.			
4. Cumplo responsablemente con las exigencias académicas del programa.			
5. Demuestro disposición positiva para realizar los trabajos asignados por el tutor.			
6. Sigo las orientaciones del tutor.			
7. Me esfuerzo por mejorar mi preparación profesional.			
8. Trato de profundizar el contenido de los módulos.			
9. Demuestro creatividad en mis actividades.			
10. Desarrollo mi capacidad de análisis y pensamiento reflexivo.			

c. Encuesta de autoevaluación para el tutor

Fecha:

El propósito de este instrumento es reflexionar sobre tu propio desempeño en el desarrollo del programa. Cuando las respuestas sean negativas fundamenta abajo.

1. ¿Qué opinión tienes del rendimiento promedio de tus alumnos en el trimestre anterior? Califica encerrando en círculo:
A B MB E
2. ¿Con qué módulos tuviste más dificultades para trabajar en el cuatrimestre anterior?
Lengua castellana Artística Didáctica Matemática Pedagogía
¿Por qué?
3. ¿Organizas tu tiempo para estudiar los módulos y preparar las tutorías?
Siempre Pocas veces Muchas veces Nunca
4. Durante el tiempo que estás en tutoría, ¿aclaras las dudas que surgen?
Siempre Pocas veces Muchas veces Nunca
5. ¿Crees que la elaboración de trabajos prácticos es tiempo productivo?
Siempre Pocas veces Muchas veces Nunca
6. Cuando no comprendes cosas, ¿pides ayuda a otros colegas?
Siempre Pocas veces Muchas veces Nunca
7. ¿Te percatas cuando un alumno no comprende algo?
Siempre Pocas veces Muchas veces Nunca
8. ¿Ayudas inmediatamente a tus alumnos cuando sabes que no comprenden sus trabajos?
Siempre Pocas veces Muchas veces Nunca
9. ¿Los módulos y materiales audiovisuales ayudan a tu formación?
Siempre Pocas veces Muchas veces Nunca
10. ¿En qué medida estás logrando tus objetivos?
Siempre Pocas veces Muchas veces Nunca
11. ¿Estás cumpliendo con las tareas planificadas para tu tutoría?
Siempre Pocas veces Muchas veces Nunca

EJECUCIÓN

La ejecución de la evaluación institucional se puso en marcha durante el cuarto y quinto cuatrimestre y fue ejecutada por la coordinadora, los tutores y los representantes de alumnos.

A través de las diferentes reuniones mantenidas, se motivó a los tutores y a los alumnos. Esta sensibilización provocó una participación superior al 70 % en el caso de los alumnos y al 100 % en el de los tutores.

La coordinadora y los tutores realizaron los instrumentos de evaluación y aplicaron las encuestas con la ayuda de los representantes de alumnos.

El análisis de datos y los informes fueron realizados por los representantes de alumnos, tutores y la coordinadora, y presentados a la Sede Central y al resto de los alumnos.

RESULTADOS

Los principales resultados obtenidos después de la aplicación de las encuestas a los tutores y alumnos son los que siguen.

a. Primera encuesta aplicada a los alumnos

- Las materias más difíciles para los alumnos fueron: Matemáticas, por la dificultad de los ejercicios, y Didáctica, por la abstracción de algunos contenidos.
- La mayoría de los encuestados estudian por la noche, a excepción de los que proceden del Chaco, que estudian a la hora de la siesta, por la falta de luz y la cantidad de mosquitos.
- Durante el tiempo de tutoría los alumnos aprovechan para estudiar con los compañeros.
- Prácticamente, todos los alumnos despejan las dudas con sus tutores.
- La mayoría opina que los trabajos prácticos permiten afianzar su aprendizaje y utilizarlo en las clases.
- Las opiniones respecto a la petición de ayuda a los tutores cuando no se comprende algo están repartidas entre las respuestas “Siempre” y “A veces”.
- Es frecuente que los tutores se percaten de la falta de comprensión en algunas materias, bien por las preguntas que realizan, bien porque ellos mismos lo expresan así.
- La inmediatez de la ayuda no se da “Siempre”, algunos alumnos opinan “A veces”.
- Los encuestados coincidieron en que los módulos y los materiales audiovisuales les ayudan en su formación.
- La mayoría de los alumnos cumplen con sus tareas; sin embargo, la falta de tiempo y recursos económicos dificulta que algunos de ellos las cumplan.

b. Segunda encuesta aplicada a los alumnos

- El 94 % de los alumnos asume con responsabilidad su proceso de formación docente.
- El 86 % demuestra el compromiso en el tiempo dedicado al estudio de los módulos.
- El 95 % aplica los contenidos aprendidos en su desempeño profesional.
- El 88 % de los encuestados cumple con las exigencias académicas.
- Todos siguen las orientaciones de los tutores y se esfuerzan por mejorar su preparación profesional.
- El 69 % trata siempre de profundizar los contenidos tratados.
- El 89 % demuestra creatividad.
- El 94 % manifiesta la capacidad de análisis y pensamiento reflexivo.

c. Encuesta a los tutores

- La opinión que poseen los tutores sobre el rendimiento de sus alumnos es de “Muy bueno” y “Bueno”.
- Las mayores dificultades encontradas en los módulos se han producido en Guaraní y Castellano, debido a la falta de práctica y especialidad.
- Todos opinan que organizan su tiempo adecuadamente para estudiar los módulos y preparar la tutoría.
- Las dudas que les surgen a los alumnos son siempre aclaradas.
- Todos piensan que los trabajos prácticos facilitan el aprendizaje y refuerzan los conocimientos técnicos.
- Todos opinan que siempre piden ayuda a otros colegas para aclarar dudas.
- Los tutores afirman que se percatan de las dudas de los alumnos a través de la corrección de trabajos, las pruebas formativas y la comunicación con ellos.
- Los encuestados manifiestan que ayudan inmediatamente a sus alumnos cuando se dan cuenta de que existe alguna duda, leyendo y analizando conjuntamente los módulos y los ejercicios.
- Parece que, en su opinión, los módulos y materiales audiovisuales ayudan al aprendizaje porque completan las informaciones.
- Los tutores manifiestan que los objetivos previstos se logran, en gran medida, por la asistencia y participación del alumnado.

2.5.3. RESULTADOS OBTENIDOS EN EL ANÁLISIS DOCUMENTAL

INSTRUMENTO: ANÁLISIS DE LAS ACTAS DE LAS REUNIONES

El análisis documental refleja los temas tratados en las reuniones y, por tanto, los intereses de los tutores, sus preocupaciones, necesidades, así como sus acuerdos y grado de coordinación. Por ello, se presenta un estudio de las actas del IFD de Villa Hayes en el tercer trimestre, como medio para conocer el tipo de coordinación y los contenidos tratados.

a. Resumen de los datos obtenidos en el análisis de las actas

- N° de reuniones: 15.
- Participantes:
 - Coordinador: 15 reuniones.
 - Secretario: 15 reuniones.
 - Tutores: Todos los tutores presentes en 11 reuniones.
Tres tutores presentes en 4 reuniones.
- Horario: tiempo total = No se conoce este dato por no dejar explícita la hora de finalización en cuatro actas de reuniones. Si se considera 1h, aproximadamente, en las reuniones donde no se conoce el tiempo se habrá dedicado un total de casi 18 h (17'45).
- Media de tiempo semanal = 1'19 h.
- Temas: n° total = 62.
 - Organizativos o de gestión: 25 (40 %).
 - Curriculares: 5 (8 %).
 - Materiales: 7 (11 %).
 - Recursos Humanos: 1 (2 %).
 - Infraestructura: 0.
 - Evaluación de alumnos: 9 (14,5 %).
 - Evaluación institucional: 7 (11 %).

Innovación: 0.
Desarrollo del profesorado: 3 (5 %).
Diálogo educativo: 4 (6,5 %).
Proyecto educativo del centro: 0.
Trabajo en equipo: 1 (2 %).

- Estilo en la exposición: descripción de los temas.

b. Resultados del procesamiento de datos

Matriz del procesamiento de datos

FECHA:	INTEGRANTES	Nº DE HORAS	Nº TOTAL DE TEMAS EXPUESTOS	CONTENIDOS	MÉTODO EN LA EXPOSICIÓN
Cuarto Cuatrimestre					
5 de agosto	Coordinadora. Cuatro tutores. Secretario.	2,10 h	Organizativos: 4. Curriculares: 0. Materiales: 0. Recursos Humanos: 1. Infraestructura: 0. Evaluación de alumnos: 2. Evaluación institucional: 0. Proyectos de innovación: 0. Desarrollo del profesorado: 0. Diálogo educativo: 1. PEC: 0. Trabajo en equipo: 0.	<i>Organizativos:</i> Informaciones del cuarto cuatrimestre. Entrega de materiales. Tutoría grupal. Reunión sobre los acuerdos de cada tutor con los alumnos: módulos a estudiar, calendario de trabajo... <i>Recursos Humanos:</i> Firma de la carta de compromiso. <i>Evaluación de alumnos:</i> Indicadores para música y danza. Ítems para pruebas formativas. <i>Diálogo educativo:</i> Elección de un tutor representante.	Descriptivo.
12 de agosto	Coordinadora. Cuatro tutores. Secretario.	1,5 h	Organizativos: 4. Curriculares: 0. Materiales: 0. Recursos Humanos: 0. Infraestructura: 0. Evaluación de alumnos: 0. Evaluación institucional: 0. Proyectos de innovación: 0. Desarrollo del profesorado: 0. Diálogo educativo: 1. PEC: 0. Trabajo en equipo: 0.	<i>Organizativos:</i> Plan en la organización: promover la participación. Propuesta de imprimir el distintivo del proyecto en la ropa. Propuesta de informe mensual a la coordinación. Solicitud de fe de erratas. <i>Diálogo educativo:</i> Importancia de la comunicación entre compañeros y la coordinación.	Descriptivo.

FECHA:	INTEGRANTES	Nº DE HORAS	Nº TOTAL DE TEMAS EXPUESTOS	CONTENIDOS	MÉTODO EN LA EXPOSICIÓN
19 de agosto	Coordinadora. Cuatro tutores. Secretario.	1 h	Organizativos: 1. Curriculares: 1. Materiales: 1. Recursos Humanos: 0. Infraestructura: 0. Evaluación de alumnos: 0. Evaluación institucional: 1. Proyectos de innovación: 0. Desarrollo del profesorado: 0. Diálogo educativo: 0. PEC: 0. Trabajo en equipo: 1.	<p><i>Organizativos:</i> Distribución de alumnos por tutor.</p> <p><i>Curriculares:</i> Necesidad de apoyar a los alumnos que no manejan el programa de grado y el planeamiento de aula. Se propone una tutoría grupal para estos alumnos.</p> <p><i>Materiales:</i> Dificultad con el módulo de castellano.</p> <p><i>Evaluación institucional:</i> Necesidad de evaluar la tutoría durante el proceso, elaborar indicadores.</p> <p><i>Trabajo en equipo:</i> Discusión del plan de la coordinadora.</p>	Descriptivo.
26 de agosto	Coordinadora. Cuatro tutores. Secretario.	No se especifica. ¿1 h?	Organizativos: 1. Curriculares: 0. Materiales: 1. Recursos Humanos: 0. Infraestructura: 0. Evaluación de alumnos: 0. Evaluación institucional: 1. Proyectos de innovación: 0. Desarrollo del profesorado: 1. Diálogo educativo: 0. PEC: 0. Trabajo en equipo: 0.	<p><i>Organizativos:</i> Calendario de las actividades prácticas de música y danza.</p> <p><i>Materiales:</i> Errores en el módulo de matemáticas.</p> <p><i>Evaluación institucional:</i> Análisis del documento de evaluación.</p> <p><i>Desarrollo del profesorado:</i> Informe sobre un taller de capacitación.</p>	Descriptivo.

FECHA:	INTEGRANTES	Nº DE HORAS	Nº TOTAL DE TEMAS EXPUESTOS	CONTENIDOS	MÉTODO EN LA EXPOSICIÓN
2 de septiembre	Coordinadora. Cuatro tutores. Secretario.	No se especifica. ¿1 h?	Organizativos: 3. Curriculares: 0. Materiales: 1. Recursos Humanos: 0. Infraestructura: 0. Evaluación de alumnos: 0. Evaluación institucional: 0. Proyectos de innovación: 0. Desarrollo del profesorado: 0. Diálogo educativo: 0. PEC: 0. Trabajo en equipo: 0.	<i>Organizativos:</i> Entrega de informes de los tutores. Formulario de participación en el taller. Calendario para música y danza. <i>Materiales:</i> Corrección del módulo de matemáticas.	Enumeración de temas.
9 de septiembre	Coordinadora. Cuatro tutores. Secretario.	No se especifica. ¿1 h?	Organizativos: 1. Curriculares: 1. Materiales: 1. Recursos Humanos: 0. Infraestructura: 0. Evaluación de alumnos: 0. Evaluación institucional: 0. Proyectos de innovación: 0. Desarrollo del profesorado: 0. Diálogo educativo: 0. PEC: 0. Trabajo en equipo: 0.	<i>Organizativos:</i> Resumen de la tarea del día: asistencia de alumnos. <i>Curricular:</i> Análisis del informe sobre actividades de la Sede. <i>Materiales:</i> Estudio del módulo de didáctica.	Descriptivo.
16 de septiembre	Coordinadora. Cuatro tutores. Secretario.	No se especifica. ¿1 h?	Organizativos: 0. Curriculares: 2. Materiales: 0. RR.HH. e infraestructura: 0. Evaluación: 0. Proyectos de innovación: 0. Desarrollo del profesorado: 0. Diálogo educativo: 1. PEC: 0. Trabajo en equipo: 0.	<i>Curricular:</i> Insistir en la asistencia como requisito para mejorar el aprendizaje. <i>Evaluación de alumnos:</i> Indicadores de actitudes y valores. Evaluación de la educac. Artística. <i>Diálogo educativo:</i> Facilitar las informaciones a los alumnos sobre indicadores.	Descriptivo.

FECHA:	INTEGRANTES	Nº DE HORAS	Nº TOTAL DE TEMAS EXPUESTOS	CONTENIDOS	MÉTODO EN LA EXPOSICIÓN
23 de septiembre	Coordinadora. Cuatro tutores. Secretario.	1,10 h	Organizativos: 1. Curriculares y materiales: 0. Recursos Humanos: 0. Infraestructura: 0. Evaluación de alumnos: 1. Evaluación institucional: 0. Proyectos de innovación: 0. Desarrollo del profesorado: 0. Diálogo educativo: 0. PEC: 0. Trabajo en equipo: 0.	<i>Organizativos:</i> Resumen de la tarea del día. <i>Evaluación de alumnos:</i> Elaboración de ítems de didáctica y matemáticas.	Descriptivo.
30 de septiembre	Coordinadora. Cuatro tutores. Secretario.	1,10 h	Organizativos: 1. Curriculares: 0. Materiales: 2. Recursos Humanos: 0. Infraestructura: 0. Evaluación de alumnos: 0. Evaluación institucional: 1. Proyectos de innovación: 0. Desarrollo del profesorado: 0. Diálogo educativo: 0. PEC: 0. Trabajo en equipo: 0.	<i>Organizativos:</i> Resumen de la tarea del día: problemas de asistencia. <i>Materiales:</i> Corrección del módulo de matemáticas. Elaboración de prueba formativa. <i>Evaluación institucional:</i> Valoración del trabajo de los docentes auxiliares.	Descriptivo.
7 de octubre	Coordinadora. Cuatro tutores. Secretario.	1,15 h	Organizativos: 1. Curriculares y materiales: 0. Recursos Humanos: 0. Infraestructura: 0. Evaluación de alumnos: 0. Evaluación institucional: 0. Proyectos de innovación: 0. Desarrollo del profesorado: 1. Diálogo educativo: 0. PEC: 0. Trabajo en equipo: 0.	<i>Organizativos:</i> Resumen de la tarea del día. <i>Desarrollo del profesorado:</i> Reflexión sobre la metacognición.	Descriptivo.

FECHA:	INTEGRANTES	Nº DE HORAS	Nº TOTAL DE TEMAS EXPUESTOS	CONTENIDOS	MÉTODO EN LA EXPOSICIÓN
1 Cuatro de octubre	Coordinadora. Tres tutores. Secretario.	1,10 h	Organizativos: 1. Curriculares: 0. Materiales: 0. Recursos Humanos: 0. Infraestructura: 0. Evaluación de alumnos: 1. Evaluación institucional: 0. Proyectos de innovación: 0. Desarrollo del profesorado: 1. Diálogo educativo: 0. PEC: 0. Trabajo en equipo: 0.	<i>Organizativos:</i> Resumen de la tarea del día. <i>Evaluación de alumnos:</i> Elaboración de ítems para las pruebas formativas. <i>Desarrollo del profesorado:</i> Reflexión sobre el rol del nuevo docente.	
21 de octubre	Coordinadora. Tres tutores. Secretario.	1,15 h	Organizativos: 1. Curriculares: 0. Materiales: 0. Recursos Humanos: 0. Infraestructura: 0. Evaluación de alumnos: 1. Evaluación institucional: 0. Proyectos de innovación: 0. Desarrollo del profesorado: 0. Diálogo educativo: 1. PEC: 0. Trabajo en equipo: 0.	<i>Organizativos:</i> Resumen de la tarea del día. <i>Evaluación de alumnos:</i> Revisión de ítems para las pruebas formativas. <i>Diálogo educativo:</i> Manifestación de inquietudes de los alumnos a la codirectora paraguaya.	Descriptivo.
28 de octubre	Coordinadora. Cuatro tutores. Secretario.	1,20 h	Organizativos: 1. Curriculares: 1. Materiales: 0. Recursos Humanos: 0. Infraestructura: 0. Evaluación de alumnos: 2. Evaluación institucional: 2. Proyectos de innovación: 0. Desarrollo del profesorado: 0. Diálogo educativo: 0.	<i>Organizativos:</i> Resumen de la tarea del día. <i>Curricular:</i> Necesidad de una planificación tutorial. <i>Evaluación de alumnos:</i> Corrección de la prueba formativa de educación artística. Aplicación de la prueba formativa de Psicología.	Descriptivo.

			PEC: 0. Trabajo en equipo: 0.	<i>Evaluación institucional:</i> Estadísticas de los resultados de los alumnos, evaluación del rendimiento. Aplicación de un cuestionario: evaluación externa.	
Cuatro de noviembre	Coordinadora. Tres tutores. Secretario.	1,30 h	Organizativos: 3. Curriculares: 0. Materiales: 1. Recursos Humanos: 0. Infraestructura: 0. Evaluación de alumnos: 1. Evaluación institucional: 1. Proyectos de innovación: 0. Desarrollo del profesorado: 0. Diálogo educativo: 0. PEC: 0. Trabajo en equipo: 0.	<i>Organizativos:</i> Organización de la clausura de educación artística. Resumen de las tareas del día: organización de actividades. Elaboración de un cronograma. <i>Materiales:</i> Dudas de Psicología. <i>Evaluación de alumnos:</i> Prueba formativa de Educación Artística. <i>Evaluación institucional:</i> Evaluación.	Descriptivo.
11 de noviembre	Coordinadora. Tres tutores. Secretario.	1,15 h	Organizativos: 2. Curriculares: 0. Materiales: 0. Recursos Humanos: 0. Infraestructura: 0. Evaluación de alumnos: 1. Evaluación institucional: 1. Proyectos de innovación: 0. Desarrollo del profesorado: 0. Diálogo educativo: 0. Proyecto educativo: 0. Trabajo en equipo: 0.	<i>Organizativos:</i> Orientaciones para los exámenes. Calendario de entrega de planillas. <i>Evaluación de alumnos:</i> Prueba formativa de Educación Artística. <i>Evaluación institucional:</i> Análisis del documento de evaluación de las actividades del cuatrimestre.	Descriptivo.

c. Análisis e interpretación de resultados respecto al análisis documental

En relación al estudio de las actas del tercer cuatrimestre, puede evidenciarse lo siguiente:

1. El primer dato relevante que se aprecia es el número de encuentros y el tiempo destinado a los mismos, pues en cuatro meses de actividad tutorial se han producido 15 reuniones de coordinación. Este tiempo es aproximado, pero se observa que existe coordinación sistemática cada sábado.
2. Respecto al número de temas tratados y el tipo de contenidos, se hace notar la presencia de temas enfocados a la reflexión de la actividad docente (el rol del profesor y la metacognición). Este hecho es muy poco frecuente en el resto de las Sedes, que dedican la mayoría del tiempo a contenidos organizativos. No obstante, en Villa Hayes, la gestión ocupa un 40 % de los temas, cediendo paso a la evaluación institucional en un 11 %.
3. Parece relevante, además, la inexistencia de temas relacionados con la *infraestructura*, la *innovación educativa* o el *Proyecto educativo de Centro* y la escasa presencia de contenidos sobre Recursos Humanos o *trabajo en equipo*.
4. En cuanto a la forma en que se recogen los temas tratados en las actas, cabe mencionar su carácter descriptivo y la falta de estrategias para solucionar los acuerdos tomados y los problemas que se han de resolver, como, por ejemplo, las faltas de asistencia de los alumnos.

En función de estos resultados, se concluye que en estas reuniones *la principal preocupación sigue siendo la gestión diaria de la Sede* en sus distintos niveles, académico y administrativo. Este hecho es similar al producido en los demás IFD y tiene que ver con la marcha natural del Sistema de Profesionalización a distancia.

Sorprende el número de *temas relacionados con la evaluación*, tanto de alumnos como institucional, que se debe previsiblemente, a la incorporación del modelo de evaluación.

Por el contrario, se da la circunstancia de que los temas que no se han tratado (otros proyectos de *innovación, infraestructura, PEC*) demuestran la falta de interés por ellos.

El modo en que se deja constancia de los acuerdos tomados y la forma de describir los temas de las sesiones, demuestran que, efectivamente, existe coordinación entre los asistentes.

2.5.4. RESULTADOS OBTENIDOS EN EL PRIMER GRUPO DE DISCUSIÓN

El primer grupo de discusión constituye un instrumento que permite comprobar, in situ, las opiniones de un grupo representativo de personas que han participado en el proyecto evaluativo.

La transcripción de la sesión ha permitido valorar no sólo el contenido, sino, también, el tipo de relaciones entre los miembros, los silencios, el grado de participación y el tipo de comunicación entre todos.

INTEGRANTES

- Directora del proyecto “Educación a Distancia” e investigadora.
- Evaluadora de la Sede Central.
- Coordinadora del IFD Villa Hayes.
- Dos tutores.
- Tres alumnos.

OBJETIVOS

- Conocer el proceso de evaluación seguido en la Sede.
- Fomentar la comunicación entre la coordinadora, los tutores y los alumnos.

GUÍA DE OBSERVACIÓN DEL SEGUNDO GRUPO DE DISCUSIÓN

a. Observadora: directora del proyecto

Esta guía de observación tiene como objetivo de contrastar la percepción sobre el desarrollo de un grupo de discusión entre dos observadores. Para ello será necesaria una puntuación de 1 a 4 (de menor a mayor), según el aspecto definido sea menos o más valorado por el/la observador/a.

Registro de observación: cuarto cuatrimestre

ASPECTOS EVALUADOS	1	2	3	4
1. Tiempo de la sesión: <ul style="list-style-type: none">- Puntualidad en la entrada.- Puntualidad en la salida.- Duración adecuada.			X X	X
2. Espacio: <ul style="list-style-type: none">- Adecuado.				X
3. Contenidos: <ul style="list-style-type: none">– Pensados con anterioridad por la coordinadora.– Pensados con anterioridad por los tutores.– Pensados con anterioridad por los alumnos.– Excesivo número de objetivos.			X	X X X
4. Desarrollo: <ul style="list-style-type: none">– Participación de la coordinadora.– Participación de los tutores.– Participación de los alumnos.– Grado de entendimiento coordinadora-tutores.– Grado de entendimiento coordinadora-alumnos.– Grado de entendimiento tutores-alumnos.– Actitud de la coordinadora hacia el tema.– Actitud de los tutores hacia el tema.– Actitud de los alumnos hacia el tema.– Grado de liderazgo compartido.– Conflictos interpersonales entre los participantes.– Grado de estabilidad que se aprecia en el equipo.– Grado de cohesión entre los tutores.– Grado de apoyo de la coordinadora a los tutores.– Dedicación a acciones de mejora.	X		X X	X X X X X X X X X X X X X
5. Otros aspectos no previstos:				
6. Observaciones:				

b. Observadora: evaluadora de la Sede Central

Esta guía de observación tiene como objetivo de contrastar la percepción sobre el desarrollo de un grupo de discusión entre dos observadores. Para ello será necesaria una puntuación de 1 a 4 (de menor a mayor), según el aspecto definido sea menos o más valorado por el/la observador/a.

Registro de observación: cuarto trimestre

ASPECTOS EVALUADOS	1	2	3	4
1. Tiempo de la sesión: – Puntualidad en la entrada. – Puntualidad en la salida. – Duración adecuada.		X		X X
2. Espacio: – Adecuado.				X
3. Contenidos: – Pensados con anterioridad por la coordinadora. – Pensados con anterioridad por los tutores. – Pensados con anterioridad por los alumnos. – Excesivo número de objetivos.			X	X X X
4. Desarrollo: – Participación de la coordinadora. – Participación de los tutores. – Participación de los alumnos. – Grado de entendimiento coordinadora-tutores. – Grado de entendimiento coordinadora-alumnos. – Grado de entendimiento tutores-alumnos. – Actitud de la coordinadora hacia el tema. – Actitud de los tutores hacia el tema. – Actitud de los alumnos hacia el tema. – Grado de liderazgo compartido. – Conflictos interpersonales entre los participantes. – Grado de estabilidad que se aprecia en el equipo. – Grado de cohesión entre los tutores. – Grado de apoyo de la coordinadora a los tutores. – Dedicación a acciones de mejora.			X X X X	X X X X X X X X X X X X
5. Otros aspectos no previstos:				
6. Observaciones: Se observa gran entusiasmo por la tarea realizada y una actitud de cooperación para culminar con éxito la tarea.				

A continuación se expone el contenido literal de los párrafos más importantes de la transcripción.

Tabla del texto codificado

PARTICIPANTES	CONTENIDO FUNDAMENTAL DE LA TRANSCRIPCIÓN	DIMENSIONES	CONSECUENCIAS
Coordinadora	<p>Enviamos los instrumentos a la evaluadora por falta de experiencia, a partir de ahora no quiero enviarlo.</p> <p>El vaciamiento nos costó mucho porque no recibieron demasiadas informaciones de cómo lo tenían que hacer.</p> <p>Los tutores están trabajando con más entusiasmo y en equipo.</p> <p>El principal problema es la falta de tiempo para estudiar.</p> <p>En nuestro proyecto institucional nos faltaba sistematizar eso.</p> <p>No sistematizábamos como lo estamos haciendo ahora.</p> <p>Les entusiasmé un poquito y nos vino muy bien y a mí me pareció que era muy valioso aprovechar esto porque no hay otra forma de mejorar.</p> <p>Dificultad en el tiempo para reunirnos.</p> <p>Hay más compromiso.</p> <p>Dificultad para hacer la convocatoria.</p>	<p>Desarrollo del profesorado (II.6).</p> <p>Dificultad.</p> <p>Trabajo en equipo (I.8).</p> <p>Dificultad.</p> <p>Necesidad.</p> <p>Respaldo de la dirección (IV.2).</p> <p>Dificultad.</p> <p>Dificultad.</p>	<p>PEC (V.3).</p> <p>Trabajo en equipo (I.3).</p>
Tutores	<p>Nuestra coordinadora nos permitió a los tutores que tengamos la posibilidad, también, de escoger, de la misma forma que los alumnos.</p> <p>Por consenso.</p> <p>En consenso, hemos dejado acta y con la coordinadora, todas las propuestas que vimos acorde con nuestras necesidades y coincidiendo con los alumnos, en consenso, también.</p> <p>Estímulo constante por parte de la coordinación. La coordinadora siempre nos animaba a afrontar situaciones, a probarnos a nosotros mismos...</p> <p>Sí me gustaría seguir trabajando y nos comprometimos conjuntamente con los colegas que van a seguir hablando, a seguir trabajando y cooperando con esto, porque es difícil pero no es imposible.</p> <p>Todos elaboramos los instrumentos.</p> <p>Hay un plan de acción por cada grupo. Nuestro plan es que se junten y trabajen por zonas las veces que no vienen acá.</p> <p>Los sábados siempre tienen jornadas y esas cosas, pero ellos se agencian para hacer ese trabajo.</p>	<p>Respaldo de la dirección (IV.1).</p> <p>Trabajo en equipo (I.8).</p> <p>Trabajo en equipo (I.8).</p> <p>Respaldo de la dirección (IV.2).</p> <p>PEC (V.1).</p> <p>Trabajo en equipo (I.8).</p> <p>Dificultad.</p>	<p>Innovación educativa (V.2.).</p>

	<p>En una escuela donde hay bachilleres también hay profesores de primera categoría y piden también orientación.</p> <p>No pudimos captar muy bien; pero, con el tiempo, por el camino se hace huella y estamos caminando ahora.</p> <p>Estamos trabajando con los delegados de curso, ellos ayudan en todas sus actividades.</p> <p>Los alumnos hicieron el vaciamiento de datos para ganar experiencia y que el resultado fuera mejor.</p> <p>Aceptamos entrar en este proyecto y nos sentimos bien, estamos colaborando, estamos participando, estamos contentos.</p>	<p>Desarrollo del profesorado (II.7).</p> <p>PEC (V.2).</p> <p>Desarrollo de los alumnos (II.2).</p>	<p>Desarrollo del profesorado (II.6).</p> <p>PEC (V.6).</p>
PARTICIPANTES	CONTENIDO FUNDAMENTAL DE LA TRANSCRIPCIÓN	DIMENSIONES	CONSECUENCIAS
Alumnos	<p>La coordinadora lanzó una propuesta de hacer evaluación institucional; a nosotros nos pareció bueno porque ella nos ha explicado de forma bastante clara a qué llegaríamos con esto.</p> <p>En esa primera reunión, ella nos explicó para qué nos serviría esa evaluación y hemos llegado a un consenso en la decisión de participar.</p> <p>En consenso general hemos elegido tres áreas.</p> <p>De tiempo muchas veces, no contamos.</p> <p>El factor de importancia es el factor tiempo (calidad del tiempo que nosotros brindamos a nuestro estudio).</p> <p>Y la calidad de aprendizaje y de enseñanza porque esto es autoridad.</p> <p>Yo creo que con un entusiasmo bien fuerte, porque fue una asistencia mayoritaria, casi total.</p> <p>Creo que tomamos conciencia, nos ha hecho ver de la importancia para todos.</p> <p>Asistencia masiva</p> <p>Tratamos de mejorar el grupo de estudios, la gente aporta lo que sabe.</p> <p>Hemos fortalecido nuestros círculos de aprendizaje.</p> <p>En grupo nos hemos reunido, hasta social si se quiere... Nos ha unido mucho, nos ha servido.</p> <p>Tratamos de coordinar, junto con la tutora los grupos para tener una asistencia regular, para que todos tengamos espacio de poder consultar.</p> <p>Con el problema de la crisis hicimos alguna actividad para recaudar fondos y salvar al compañero que no tenga plata en el momento.</p>	<p>Trabajo en equipo (I.3).</p> <p>Trabajo en equipo (I.6).</p> <p>Trabajo en equipo (I.8).</p> <p>Necesidad.</p> <p>Necesidad.</p> <p>Necesidad.</p> <p>Diálogo educativo (III.2).</p> <p>Desarrollo del profesorado (II.5).</p> <p>Trabajo en equipo (I.2).</p>	<p>Diálogo educativo (III.2).</p> <p>Trabajo en equipo (I.2).</p> <p>Trabajo en equipo (I.1).</p> <p>Innovación educativa (VI.2).</p> <p>Innovación educativa (VI.2).</p>

	<p>Surgieron problemas, como el factor económico. También, el problema de transferencia de contenido para practicar en el grado que no se tiene. Los círculos de aprendizaje son de un valor incalculable para nosotros. No he encontrado resistencia con ningún tutor... Gracias a eso estamos teniendo una apertura total con todos los tutores. Mucha más comunicación. Hemos perdido el recelo de llegar a otros gracias a esta evaluación, nos dio una apertura muy grande. El vaciamiento que trabajé de mi grupo, lo tengo registrado, inclusive los resultados de la evaluación. No teníamos experiencia en la elaboración de instrumentos. Nos costó muchísimo. Fue una experiencia nueva y al comienzo nos costó, pero cuando nos ayudamos todos juntos, fuimos superando. No recibí las instrucciones necesarias para hacer porque mi coordinadora no estaba todavía al fondo de eso y no sabía cómo era, pero pensé: qué gran desafío, pero tengo que hacer. A mí me costó un poco, pero a través de la experiencia que pasé, voy a seguir mejorando cada día más. Lo principal es que nosotros nos auto aprobemos y nos autoevaluemos y, a la vez, sepamos nuestro rendimiento. Ganamos, no solamente en experiencia sino también en integridad. Me va a servir para saber hasta qué punto estoy llegando y hasta qué punto puedo llegar. Al principio fuimos renuentes, pero cuando supimos el resultado lo estamos encarando con demasiado orgullo. Ya nos sentimos un poco duchos en la materia.</p>	<p>Dificultad. Dificultad. Diálogo educativo (III.3). Trabajo en equipo (I.7). Dificultad. Dificultad. Desarrollo del profesorado (II.5).</p>	<p>Innovación educativa (VI.2). Diálogo educativo (III.3). Desarrollo del profesorado (II.5). Desarrollo del profesorado (II.2). PEC (VI.6). Desarrollo del profesorado (II.5). Desarrollo del profesorado (II.5). Desarrollo del profesorado (II.6).</p>
--	--	--	---

Tabla de códigos del primer grupo de discusión

I. TRABAJO EN EQUIPO			II. DESARROLLO DEL PROFESORADO			III. DIÁLOGO EDUCATIVO			IV. RESPALDO DE LA DIRECCIÓN			V. PROYECTO EDUCATIVO			VI. INNOVACIÓN			VII. INFRAESTRUCTURA			ÍTEM
A	T	C	A	T	C	A	T	C	A	T	C	A	T	C	A	T	C	A	T	C	
										1			1								1
				1		1				1	1		1								2
2						1															3
																					4
			1																		5
1					1																6
1																					7
1	3	1		1																	8
5	3	1	1	2	1	2				2	1		2								Total
9			4			2			3			2									TOTAL

A: alumnos.

T: tutores.

C: coordinadora.

Consecuencias:

- Coordinadora: trabajo en equipo, PEC.
- Tutores: innovación educativa, desarrollo del profesorado, PEC.
- Alumnos: desarrollo profesional, innovación educativa, trabajo en equipo, diálogo educativo.

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DEL PRIMER GRUPO DE DISCUSIÓN

a. Estructura del grupo de discusión

Este primer grupo de discusión tenía como objetivo conocer la opinión de los tutores, los alumnos y la coordinadora de la Sede Villa Hayes durante el proceso de evaluación que se estaba realizando en la institución, con el fin de comprobar las semejanzas y diferencias en la percepción de cada uno de los sectores de la comunidad educativa.

De igual forma que en el estudio de caso llevado a cabo en otros IFD, hubo dos observadoras que recogieron sus impresiones en las guías de observación: la evaluadora de la Sede Central, que participó en el registro de las impresiones sobre el desarrollo de la sesión y la investigadora de este estudio.

Si tenemos en cuenta los resultados de dichas observaciones, se puede comprobar que las diferencias son mínimas, se obtiene una idea parecida en los aspectos más relacionados con la sesión en sí: duración, espacio, contenidos pensados con anterioridad, etc. Las mayores discrepancias se han dado en la actitud de los alumnos, grado de liderazgo compartido o el entendimiento entre los distintos grupos. En este sentido puede afirmarse que, aunque las percepciones en sí mismas son excelentes, existe alguna diferencia.

Cabe destacar, que en este grupo de discusión la mayor participación ha corrido a cargo de los alumnos, seguido de los tutores y de la coordinadora, lo que puede llevar a pensar que el grado de motivación, en principio, ha sido superior en los alumnos que en los tutores. La menor participación de la coordinadora puede deberse a su participación en entrevistas individuales, donde manifestó su opinión de forma extensa.

En general, puede decirse que se percibe un buen clima entre los diferentes grupos y, especialmente, una actitud muy positiva con relación a la evaluación tanto en la coordinadora como en los tutores.

b. Análisis del contenido

Estos resultados han de contextualizarse en el PROCESO de evaluación; por tanto, los resultados son parciales y corresponden a la implantación del modelo evaluativo durante un cuatrimestre.

Los **alumnos** valoran con mayor entusiasmo el *trabajo en equipo* que se ha puesto en práctica durante el proceso. Todas las decisiones se han llevado a cabo por consenso, tanto la decisión de participar en el sistema de evaluación como la elección de las áreas. Pero, además, se han buscado estrategias de trabajo colaborativo para mejorar el aprendizaje. Un ejemplo de ello son los grupos de estudio, donde todos los alumnos aportan lo que saben para paliar algunas carencias presentes en las tutorías: “Tratamos de mejorar el grupo de estudio, la gente aporta lo que sabe”.

La segunda dimensión más valorada por este grupo implicado es el *diálogo educativo*, especialmente, en lo que se refiere al aumento en la participación y a la mejora de la comunicación con los tutores: “No he encontrado resistencia con ningún tutor... Gracias a eso estamos teniendo una apertura total con todos los tutores”.

El *desarrollo del profesorado*, se apunta, también, por el cambio de actitud hacia la evaluación. Los prejuicios sobre los fines y los resultados de dicha evaluación se han ido modificando durante el proceso lo que ha conducido a un desarrollo profesional: “Creo que tomamos conciencia, nos ha hecho ver la importancia para todos”.

Los **tutores**, de igual forma, consideran el *trabajo en equipo* como la dimensión más valorada en ese momento. La metodología seguida para elegir las áreas y participar en el proyecto y el tipo de acciones que se han llevado a cabo para mejorar la calidad en el aprendizaje (organización de grupos colaborativos que resuelven las dificultades de acceso a la Sede de los alumnos más alejados), así lo demuestran comentarios como: “En consenso hemos dejado acta y con la coordinadora...”.

Este grupo, además, destaca al mismo nivel el *desarrollo del profesorado*, el *respaldo de la coordinadora* y el *Proyecto Educativo de Centro*. El primero, no tanto en los tutores como en los alumnos. Este desarrollo profesional viene dado por la experiencia conseguida en el procesamiento de los datos y en la posibilidad de transferir esa experiencia a profesores titulares en sus respectivas escuelas.

En cuanto al respaldo de la dirección, la motivación y la concesión de responsabilidades que ésta ha otorgado a los tutores, se resuelve como lo más valorado, así como la creación de un clima positivo de trabajo. Parece, por tanto, que la coordinadora se preocupa por la evaluación y la docencia y así lo perciben los tutores.

La **coordinadora** considera al mismo nivel el *trabajo en equipo*, el *desarrollo del profesorado* y su *respaldo* a los alumnos y a los tutores, aunque tampoco se aprecia un logro destacable.

Parece que la directora valora positivamente la experiencia en cuanto al aprendizaje de nuevos conocimientos en evaluación: elaboración de instrumentos, metodología, etc., pero, además, aprecia mayor entusiasmo y trabajo en equipo entre los tutores. En cualquier caso, se aprecia una gran motivación por su parte y esto le ha conducido, a su vez, a motivar a los diferentes grupos.

En resumen, puede afirmarse que los tres grupos implicados consideran el *trabajo en equipo*, *desarrollo del profesorado* y *respaldo de la dirección* como las dimensiones más valoradas durante la evaluación de las áreas seleccionadas.

Por lo que respecta a las CONSECUENCIAS del proceso, las percepciones de los implicados varían en sus consideraciones.

Los **alumnos** exponen con mayor entusiasmo los beneficios del proyecto y sitúan el *desarrollo del profesorado* como uno de los principales logros. En este sentido, se

evidencia un cambio radical en la actitud hacia la evaluación, así como un incremento en la experiencia y los conocimientos sobre ésta; pero, además, la superación de obstáculos una vez logrados ha producido una motivación mayor para superar cualquier dificultad: “Al principio fuimos renuentes, pero cuando supimos el resultado lo estamos encarando con demasiado orgullo”.

Además del desarrollo profesional, los alumnos proponen como consecuencias positivas los planes de mejora que se consideran *innovaciones educativas*. Éste es el caso de los círculos de aprendizaje, los grupos que se organizan entre los alumnos que no pueden asistir a las tutorías, la búsqueda de fondos para aquellos alumnos que no pueden costearse la matrícula, etc.

Por último, los alumnos estiman que, gracias al proceso de evaluación, el *trabajo en equipo* y el *diálogo educativo* ha mejorado considerablemente. Esto supone que el grupo está más unido y se demuestra con el aumento en sus reuniones, tanto profesionales como lúdicas, y en el tipo de comunicación con los tutores, con los que se ha producido un aumento y una mejora en la calidad de estas comunicaciones.

Los **tutores** plantean como beneficios del proceso el hecho de establecer un plan de mejora en la actividad docente. Éste es el caso de los grupos que se reúnen los domingos en zonas alejadas, y la mejora que se ha producido en los conocimientos sobre evaluación como consecuencia de la experiencia adquirida.

Por su parte, la **coordinadora** percibe mayor compromiso en los tutores y los alumnos y una mejora en la sistematización de los procesos.

Los implicados en el grupo de discusión han manifestado DIFICULTADES a la hora de comenzar el proceso en la Sede.

Los **alumnos** inciden en que los factores económicos, la falta de claridad en la metodología y la escasa experiencia en la elaboración de instrumentos han resultado ser los principales

obstáculos. Esto se debe, previsiblemente, a la dificultad para asistir al IFD y reunirse, así como la excesiva delegación de tareas en el proceso de evaluación por parte de los tutores.

Los **tutores** realizaron el procesamiento de datos sin contar con experiencia en el campo. A pesar de que éstos lo percibieron como un reto, también se deja entrever cierta dejadez en la explicación de la metodología y apoyo por parte de los tutores.

Este grupo percibió como mayor dificultad la falta de tiempo para reunirse y asistir a las tutorías.

Por último, la **coordinadora** sitúa en la escasez de tiempo y en los mínimos conocimientos sobre la elaboración de instrumentos, las principales dificultades a la hora de desarrollar la evaluación en la Sede.

A continuación, se presenta un esquema en el que quedan patentes las dimensiones, las consecuencias y las dificultades que los alumnos, los tutores y la coordinadora han puesto de manifiesto en el primer grupo de discusión.

Esquema de los resultados del primer grupo de discusión

	ALUMNOS	TUTORES	COORDINADORA
Primera dimensión	Trabajo en equipo. “En consenso general hemos elegido tres áreas”.	Trabajo en equipo. “Todos elaboramos los instrumentos”	Trabajo en equipo/ Desarrollo del profesorado/ Respaldo de la dirección. “Los tutores están trabajando con más entusiasmo y en equipo”.
Segunda dimensión	Diálogo educativo. “No he encontrado resistencia en ningún tutor... Gracias a esto estamos teniendo una apertura total con los tutores”.	Desarrollo del profesorado/ Respaldo de la dirección/ PEC. “Tenemos el estímulo constante de la coordinadora”	
Consecuencias	Desarrollo del profesorado/ Innovación educativa/ Trabajo en equipo/ Diálogo educativo. “Fue una experiencia nueva y al comienzo nos costó, pero cuando nos apoyamos todos juntos, fuimos superando”.	Innovación educativa/ Desarrollo del profesorado/ PEC. “Hay un plan de acción por cada grupo”.	Trabajo en equipo/ PEC. “Hay más compromiso”.
Dificultades	Factores económicos/ Poca experiencia en elaboración de instrumentos/ Metodología poco clara. “No teníamos experiencia en la elaboración de instrumentos. Nos costó muchísimo”.	Falta de tiempo. “Los sábados siempre tienen jornadas y esas cosas...”.	Falta de tiempo/ Pocos conocimientos sobre los instrumentos. “Tenemos dificultad en el tiempo para reunirnos”.

2.5.5. RESULTADOS OBTENIDOS EN LA PRIMERA ENCUESTA

A continuación, se presenta un esquema de los datos obtenidos en la primera encuesta anónima aplicada a dos alumnos, un tutor y la coordinadora sobre el PROCESO de evaluación, seguido en la Sede Villa Hayes.

RESULTADOS DIRECTOS

Matriz de procesamiento de datos: Primera encuesta (cuarto cuatrimestre)

PREGUNTAS	COORDINADORA	TUTOR	ALUMNO 1	ALUMNO 2
¿Participa el centro en un proyecto de autoevaluación? ¿Desde cuándo?	Desde septiembre.	Desde el tercer cuatrimestre.	Desde septiembre.	Desde septiembre.
¿Cómo se propuso el tema?	Reunión con tutores, reunión con alumnos. Selección de las áreas con todos y selección de responsables por cada grupo.	Necesidad de una evaluación y seguimiento constante.	En reunión, explicando la importancia y ventajas que ofrece. Se seleccionaron las áreas de forma individual y se decidieron en equipo. También la coordinadora trabajó con los representantes de cada grupo.	En reunión con tutores y alumnos, después con delegados para facilitar mayor integración entre la coordinación, los delegados y los alumnos y mejorar el rendimiento.
¿Quién dirige el proceso?	La coordinadora.	La coordinadora.	La coordinadora.	La coordinadora.
¿Cómo se sensibilizó a los tutores?/ ¿Cómo decidieron participar?	Reuniones de sensibilización sucesivas. Evaluación como proceso continuo.	Llevada la propuesta de la Sede central, se analizó y se consensuó en sucesivas reuniones de sensibilización.		Por ser una necesidad y una sugerencia de la Sede central.
¿Participan los alumnos? ¿Cómo se les motivó?	La mayoría. Reunión general, en aula con tutores, a cada delegado.	Se presentaron los ejes y decidieron que indicadores se iban a evaluar.		Sí, a través de una concienciación de la importancia de la autoevaluación.
¿Quedan registrados todos los pasos en algún documento? ¿Cuál?	En fichas anecdóticas de la coordinación.	En apuntes de la Sede.		En ficha individual y cuestionarios.

PREGUNTAS	COORDINADORA	TUTOR	ALUMNO 1	ALUMNO 2
¿Quiénes están implicados en el proceso?	Casi todos los alumnos, tutores y coordinadora, aprox. 133 personas.	Tutores y alumnos (148).		144 alumnos.
¿Qué áreas se van a evaluar? ¿Cómo se eligieron?	Alumnos: éxito escolar, uso del tiempo en el aprendizaje, calidad del aprendizaje y enseñanza. Tutores: éxito escolar, centro escolar como lugar profesional y uso del tiempo en el aprendizaje. Elección consensuada entre tutores y alumnos.	El centro como lugar profesional, éxito escolar, uso del tiempo en el aprendizaje. Se debatió en reunión de tutores y coordinadora.	Éxito escolar, uso del tiempo en el aprendizaje y de la enseñanza. Se seleccionaron por grupo y luego se decidió en consenso.	Éxito escolar, uso del tiempo en el aprendizaje, calidad del aprendizaje y la enseñanza. En reunión, después de analizar el documento.
¿Qué dificultades encuentras? ¿Cómo crees que se pueden solucionar?	Elaboración de instrumentos (solucionado con la evaluadora de la Sede central). Falta de coordinación entre alumnos y tutores.	La falta de tiempo.		Falta de seriedad de algunos alumnos. Concienciando a los compañeros.
¿Cuánto tiempo se dedica a la autoevaluación?	1 hora.	1 hora los sábados y otros días.	1 hora, por lo menos.	1 hora.
¿Están programados los objetivos y la metodología del proceso? ¿Quién lo hace?	Sí, proyecto sencillo. La coordinadora.	La coordinación.	Sí, la coordinadora y los tutores.	Sí, la coordinadora y los delegados.
¿Qué actividades se han puesto en práctica? ¿Quiénes?	Elaboración de cuestionario y encuestas puesto en práctica por tutores y alumnos.	Reuniones y aplicación de cuestionarios a tutores y alumnos.	Cuestionario, encuestas, observación, entrevistas, círculos de estudio, estudio dirigido.	Ciclos de aprendizaje, estudios dirigidos, prácticas de educación artística. La coordinadora, los tutores y los alumnos.
¿Qué instrumentos se utilizan? ¿Por qué?	Encuestas, registros de observación, entrevistas y cuestionarios. Son más prácticos de aplicar.	Cuestionarios Entrevista.	Los mismos.	Observación, entrevista y test de autoevaluación, porque son los más prácticos.

PREGUNTAS	COORDINADORA	TUTOR	ALUMNO 1	ALUMNO 2
¿Qué beneficios esperas obtener?	Mejora de la práctica docente y de los alumnos, más conciencia de su labor de maestros y alumnos.	Mejorar la calidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Obtener un nivel óptimo en el rendimiento de alumnos y tutores. Revisión constante de la praxis.	Mejorará el rendimiento, la participación, la autoestima, la Sede.	Más conciencia en la importancia de mejorar el estudio y la organización personal.
Observaciones				Utilización de cuestionarios, reunión mensual con la coordinadora y los delegados, conversación con alumnos.

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA PRIMERA ENCUESTA

Los resultados obtenidos en la primera encuesta parecen ofrecer una considerable coherencia en las respuestas de los tres grupos implicados y coinciden en la mayoría de las opiniones. Como principales conclusiones se presentan las que siguen:

- Los alumnos, los tutores y la coordinadora coinciden en sus respuestas sobre las preguntas referentes al proceso seguido, lo que conduce a pensar que efectivamente fue así, tanto en la forma de proponer el tema como en las áreas elegidas, la coordinación del proceso, áreas que se deben evaluar, modos de sensibilizar y motivar, tiempo destinado a la evaluación, etc.
- Las mayores discrepancias se producen en la percepción sobre las dificultades encontradas en la ejecución y que coinciden con lo manifestado en el grupo de discusión por parte de cada grupo.
- Se presentan diferencias, además, en el tipo de instrumentos. Los aplicados fueron la encuesta y el cuestionario a alumnos y tutores; sin embargo, los tres grupos afirman haber aplicado la entrevista; en cambio ésta no consta en ningún documento.

- La coordinadora y los alumnos esperan obtener como beneficios de la evaluación una mejora en la práctica docente; sin embargo, los alumnos buscan la mejora en su rendimiento, participación y estudio personal, lo que significa que los fines difieren en cierta medida según el grupo.

En resumen, puede afirmarse que los tres grupos coinciden en sus valoraciones sobre el proceso y presentan mínimas discrepancias en cuanto al tipo de instrumentos o los beneficios esperados, cuya percepción varía en función del rol de cada grupo.

2.5.6. RESULTADOS OBTENIDOS EN LA ENTREVISTA

Lo mismo que como sucedió en el estudio de caso anterior, la entrevista complementa las informaciones obtenidas a través de otros instrumentos, puesto que se ha seguido el mismo esquema en las preguntas.

OBJETIVOS

Conocer la visión global de la coordinadora sobre el proceso de implantación de la evaluación institucional, así como las dificultades encontradas y los resultados obtenidos.

PARTICIPANTES

Coordinadora de la Sede, investigadora.

RESULTADOS DIRECTOS

Tabla con los resultados directos de la entrevista

CONTENIDO FUNDAMENTAL DE LA TRANSCRIPCIÓN	PROCESO	DIMENSIONES MEJORADAS	DIFICULTADES
<p>Hice una reunión con los tutores... haciéndoles reflexionar cuán importante era una evaluación constante.</p> <p>Era una oportunidad para trabajar de forma sistematizada.</p> <p>Lo difícil para nosotros es hacer un test o un documento así, una encuesta bien estructurada.</p> <p>No tenemos evaluadora y nos cuesta un poquito.</p> <p>El factor tiempo para reunir a los compañeros y trabajar sobre eso me ha quedado corto.</p> <p>Con los alumnos hicimos una reunión general de información.</p> <p>El problema siempre fue la participación, eso sigo arrastrando a pesar del esfuerzo.</p> <p>Al final se dieron cuenta que sí o sí tenían que hacer.</p> <p>Esta reunión de evaluación fue casi el mismo procedimiento con los tutores, por grupos analizaron. Les di a cada uno su material para que lean, analicen, piensen para luego consensuar en el grupo grande y se volvieron a reunir.</p> <p>Antes, hablé con los representantes de curso con quienes trabajo muy bien, son como nexos para mí en muchas cosas.</p> <p>Se consensuó y salieron tres ejes.</p> <p>Era muy difícil para nosotros hacer. Al principio intentamos trabajar entre dos ó tres hasta que me quedé sola, pero la evaluadora de la Sede Central me ayudó.</p> <p>Yo coordiné el proyecto. Movilicé a los delegados de curso.</p> <p>Los instrumentos fueron encuestas.</p> <p>Me quedé sola por falta de tiempo. Volví a revisar con los compañeros en grupo. Ellos querían sugerir algo que podíamos agregar antes de enseñar a los alumnos.</p> <p>Entregué las encuestas a los tutores y delegados para administrarlos en forma conjunta. Hicieron un análisis, una reunión de cada punto para ir reflexionando.</p> <p>Se pusieron de acuerdo con la tutora para hacer el vaciamiento y me entregaron los resultados que luego yo englobé en los cuatro grupos.</p> <p>Los tutores se mostraron muy interesados, los alumnos también.</p> <p>110 personas fueron los que entregaron de 144.</p>	<p>Reunión de sensibilización con tutores.</p> <p>Reunión de sensibilización con alumnos.</p> <p>Elección de las áreas por grupos.</p> <p>Consenso en grupo grande.</p> <p>Elección de tres áreas.</p> <p>Instrumentos: encuestas.</p> <p>Elaboración del instrumento por la coordinadora.</p> <p>Aportaciones de los tutores.</p> <p>Aplicación por parte de los tutores y representantes de alumnos.</p> <p>Procesamiento realizado por los alumnos con ayuda de los tutores.</p> <p>Muestra del 76%.</p>		<p>Escasos conocimientos sobre instrumentos de evaluación.</p> <p>Escasez de tiempo.</p> <p>Escasa participación.</p> <p>Falta de preparación de los tutores.</p> <p>Escasa dedicación.</p> <p>Pocos recursos económicos.</p>

<p>Tuvimos dificultades en elaborar los instrumentos, a nosotros nos cuesta, estamos aprendiendo. Pude aprender, por primera vez, aprendí a hacer un tema de examen de selección múltiple de 30 puntos, antes no lo había hecho nunca. A mí me gusta (la experiencia de hacer los instrumentos) y pienso que a los compañeros, también. El tiempo para reunirnos es lo que nos queda corto. No son especialistas los tutores, son profesores de primaria, especialistas en un área, solamente. Otra dificultad es la falta de preparación de los tutores. Reconocen que le han dedicado poco tiempo. También los tutores porque realmente no analizamos un poquito. Este proyecto ha sido súper interesante. Cada vez está más organizado y se nota que los alumnos están mucho mejor (proyecto de Profesionalización). Vamos a seguir con la evaluación, ya estamos convencidos que tenemos que seguir, por lo menos una vez al mes. Llegamos a hacer en dos oportunidades, también por el factor económico, implica muchas copias. Tengo un proyecto de eso en donde está estructurado el objetivo, fechas, instrumentos, etc. La institución está mejorando, yo pienso que es debido a esto porque es una constante evaluación lo que se está haciendo. Tenemos que mejorar, también, cómo se toma apuntes. Los tutores están aprendiendo más, por ejemplo, tratan de planificar más su tarea. Ahora toman más conciencia, eso sí es algo positivo Yo tengo fe en las personas, es que es una constante lucha, de repente.</p>		<p>Desarrollo del profesorado (II.6).</p> <p>PEC (V.6).</p> <p>PEC (V.3).</p> <p>Desarrollo del profesorado (II.7).</p>	
---	--	---	--

Tabla de códigos de la entrevista con la coordinadora

I. TRABAJO EN EQUIPO	II. DESARROLLO PROFESORADO	III. DIÁLOGO EDUCATIVO	IV. RESPALDO DIRECCIÓN	V. PROYECTO EDUCATIVO	VI. INNOVACIÓN	VII. INFRAESTRUC- TURA	ÍTEM
							1
							2
				1			3
							4
							5
	1			1			6
	1						7
							8
	2			2			TOTAL

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA ENTREVISTA

El objetivo de la entrevista consistió en conocer la percepción de la coordinadora en lo relativo a la aplicación de todo el proyecto de implantación de la evaluación institucional, así como las dificultades y los resultados obtenidos, especialmente porque ella misma lideró el proceso y obtuvo una visión más global que la del resto de los implicados.

El contenido fundamental de la sesión trató sobre la aplicación de la evaluación en el Instituto de Formación Docente. LOS ASPECTOS DESTACABLES DURANTE LA EJECUCIÓN de la evaluación, son los siguientes:

- Más que equipo de evaluación *la dirección* se llevó a cabo por la coordinadora. Los tutores y representantes de alumnos resultaron colaboradores en el proceso. El liderazgo en la sensibilización, elaboración de instrumentos e informe final, fue importante en esta Sede.
- La coordinación se llevó a cabo a través de *reuniones periódicas* cada dos sábados.
- *No existió una planificación* del proceso.
- *La elección de las áreas* se realizó por consenso con alumnos y tutores.
- *Elaboración de los instrumentos* por la coordinadora. Instrumentos *cuantitativos*: cuestionario y encuesta.
- *Aplicación* por parte de los tutores y representantes de alumnos.
- *Procesamiento de datos* por parte de los alumnos.

De la entrevista se desprende la implicación de la coordinadora en la aplicación del modelo evaluativo en comentarios como: “Haciéndoles reflexionar cuán importante es una evaluación constante”, “Tengo fe en las personas”...

Esta implicación no ha sido suficiente para motivar completamente a los tutores y todos los alumnos que, si bien han participado y han llevado a cabo las tareas que se les propuso, no

demuestran tener la misma actitud hacia el tema, como puede apreciarse en frases como: “el problema siempre fue la participación, eso sigo arrastrando a pesar del esfuerzo”.

No obstante, sí es apreciable un cambio en la percepción sobre la necesidad de poner en práctica mecanismos evaluativos y sí se aprecia satisfacción en lo que ha sido todo el proceso. Además, la coordinadora manifiesta el convencimiento en seguir con la evaluación en los siguientes cuatrimestres, como así sucedió.

Algunos comentarios derivados de la entrevista (“Intentamos trabajar dos o tres hasta que me quedé sola”, “Me quedé sola por falta de tiempo”, “Es una constante lucha”), dejan entrever que, a pesar del interés y la motivación de la coordinadora, ésta se sintió sola en momentos clave del proceso, lo que hace suponer que la implicación de los tutores no fue tanta como debería haber sido o que, efectivamente, la falta de preparación de éstos condicionó su dedicación en la elaboración de los instrumentos o en el procesamiento de los datos.

Por lo que respecta a las DIFICULTADES encontradas durante la ejecución de la evaluación, son de destacar:

- Escasos conocimientos sobre instrumentos de evaluación.
- Falta de tiempo.
- Escasa participación y dedicación.
- Falta de preparación docente de los tutores.
- Pocos recursos económicos.

A raíz de la evaluación, se ha puesto de manifiesto la realidad en la Sede sobre la falta de preparación de los tutores, que condiciona la labor tutorial en el proyecto de Profesionalización Docente a distancia.

Esto ha provocado un plan de mejora dirigido a crear círculos de aprendizaje, donde alumnos especialistas contribuyen a reforzar contenidos en las materias que, a veces, los tutores no poseen.

Los escasos conocimientos de evaluación también han condicionado el propio proceso en varios sentidos. Por un lado, debido a la necesidad de recurrir a la Sede Central para revisar los instrumentos de evaluación. Por otra parte, porque, a pesar de querer evaluar tres áreas en el IFD, es cuestionable que los instrumentos aplicados midan lo que se pretendía medir.

Asimismo, se ha recurrido a los alumnos para procesar los datos con la justificación de ganar experiencia, como, efectivamente, así ha sido, teniendo en cuenta que los tutores carecían también de habilidad en este campo, lo cual lleva a replantearse las verdaderas motivaciones de los alumnos quienes, efectivamente, están satisfechos con el proyecto.

La falta de participación ha quedado patente en algunos alumnos; sin embargo, una participación del 76 % en un proyecto con alumnos de zonas tan alejadas puede considerarse como un éxito.

Los recursos económicos y materiales limitan, en cierta medida, el proceso de evaluación en cuanto a fotocopias o papel, pero es más grave cuando se trata de la dificultad de algunos alumnos para coordinarse o reunirse por el coste de los viajes.

Pese a todos estos inconvenientes, *se ha producido mejoría en algunas de las dimensiones que se analizan en este estudio. Éste es el caso de dos ámbitos claros: el desarrollo del profesorado y el Proyecto Educativo del Centro.*

El *desarrollo del profesorado* es apreciable en comentarios como “Pude aprender a hacer un tema de examen de selección múltiple de 30 puntos, antes no lo había hecho nunca”, que dan idea de los contenidos previos de la dirección en temas relativos a evaluación. Pero supone que ha existido una mejora en sus conocimientos que podrá aplicar en el futuro.

Los tutores han aplicado estos conocimientos a su labor docente, puesto que planifican sus tareas y su trabajo está más sistematizado; por tanto, parece que este desarrollo profesional ha repercutido en la labor tutorial.

El *Proyecto Educativo* ha mejorado en dos sentidos. Por un lado, en la planificación de la evaluación que se ha visto mejorada como consecuencia de la experiencia “Tengo un proyecto de esto, estructurado el objetivo, fechas, instrumentos...”. Por otro lado, el grado de satisfacción con el proceso de evaluación se ha puesto en evidencia.

De la entrevista se pueden obtener varias conclusiones relativas a la percepción de la coordinadora y que será conveniente tener en cuenta para contrastarlas con los datos obtenidos en el resto de los instrumentos: el ímpetu de la directora, una motivación de los alumnos superior a la de los tutores, escasa preparación de todos los grupos, tanto en contenidos de evaluación como en otros, el cambio de actitud en alumnos y tutores sobre la evaluación institucional y el grado de satisfacción sobre el proceso por parte de todos.

2.6.7. RESULTADOS OBTENIDOS EN EL SEGUNDO GRUPO DE DISCUSIÓN

Este segundo grupo de discusión muestra las opiniones de los implicados en la evaluación y permite valorar la evolución y las actitudes que mantienen o no cada grupo representado.

OBJETIVOS

- Conocer el funcionamiento institucional.
- Comprobar si ha habido un desarrollo en la institución y en los tutores gracias al proceso de evaluación.
- Fomentar la comunicación entre la coordinadora, los tutores y los alumnos.

INTEGRANTES

- Directora del proyecto “Educación a Distancia” e investigadora.
- Evaluadora de la Sede Central.
- Coordinadora de la Sede Villa Hayes.
- Tutores.
- Tres alumnos.

GUÍA DE OBSERVACIÓN DEL SEGUNDO GRUPO DE DISCUSIÓN

a. Observadora: directora del proyecto

Esta guía de observación tiene como objetivo de contrastar la percepción sobre el desarrollo de un grupo de discusión entre dos observadores. Para ello será necesaria una puntuación de 1 a 4 (de menor a mayor), según el aspecto definido sea menos o más valorado por el/la observador/a.

Registro de observación del quinto cuatrimestre

ASPECTOS EVALUADOS	1	2	3	4
1. Tiempo de la sesión:				
– Puntualidad en la entrada.				X
– Puntualidad en la salida.				X
– Duración adecuada.				X
2. Espacio:				
– Adecuado.				X
3. Contenidos:				
– Pensados con anterioridad por la coordinadora.				X
– Pensados con anterioridad por los tutores.			X	
– Pensados con anterioridad por los alumnos.			X	
– Excesivo número de objetivos.				X
4. Desarrollo:				
– Participación de la coordinadora.				X
– Participación de los tutores.				X
– Participación de los alumnos.				X
– Grado de entendimiento coordinadora-tutores.				X
– Grado de entendimiento coordinadora-alumnos.				X
– Grado de entendimiento tutores-alumnos.				X
– Actitud de la coordinadora hacia el tema.				X
– Actitud de los tutores hacia el tema.				X
– Actitud de los alumnos hacia el tema.				X
– Grado de liderazgo compartido.				X
– Conflictos interpersonales entre los participantes.				X
– Grado de estabilidad que se aprecia en el equipo.				X
– Grado de cohesión entre los tutores.				X
– Grado de apoyo de la coordinadora a los tutores.				X
– Dedicación a acciones de mejora.			X	
5. Otros aspectos no previstos:				
6. Observaciones: No se aprecian conflictos interpersonales y parece que hay un número adecuado de objetivos.				

b. Observadora: evaluadora de la Sede Central

Esta guía de observación tiene como objetivo de contrastar la percepción sobre el desarrollo de un grupo de discusión entre dos observadores. Para ello será necesaria una puntuación de 1 a 4 (de menor a mayor), según el aspecto definido sea menos o más valorado por el/la observador/a.

Registro de observación del quinto cuatrimestre

ASPECTOS EVALUADOS	1	2	3	4
1. Tiempo de la sesión: – Puntualidad en la entrada. – Puntualidad en la salida. – Duración adecuada.				X X X
2. Espacio: – Adecuado.				X
3. Contenidos: – Pensados con anterioridad por la coordinadora. – Pensados con anterioridad por los tutores. – Pensados con anterioridad por los alumnos. – Excesivo número de objetivos.			X X	X X
4. Desarrollo: – Participación de la coordinadora. – Participación de los tutores. – Participación de los alumnos. – Grado de entendimiento coordinadora-tutores. – Grado de entendimiento coordinadora-alumnos. – Grado de entendimiento tutores-alumnos. – Actitud de la coordinadora hacia el tema. – Actitud de los tutores hacia el tema. – Actitud de los alumnos hacia el tema. – Grado de liderazgo compartido. – Conflictos interpersonales entre los participantes – Grado de estabilidad que se aprecia en el equipo – Grado de cohesión entre los tutores – Grado de apoyo de la coordinadora a los tutores – Dedicación a acciones de mejora			X X X X X X X X X	X X X X X X X X X X X X X
5. Otros aspectos no previstos:				
6. Observaciones: Participaron tres alumnos que no estuvieron en la reunión anterior y dieron otras opiniones acerca de la autoevaluación de la Sede.				

REGISTRO DE LA OBSERVACIÓN PARTICIPANTE

Ante la imposibilidad de transcribir el contenido de la sesión por problemas técnicos, se presentan las anotaciones de campo de la investigadora.

- Se mantuvieron reuniones entre la coordinadora y los tutores para seleccionar las áreas en grupo.
- De igual forma, se mantiene otra reunión con los alumnos para el mismo fin.
- El instrumento fue realizado por la coordinadora de la Sede.

- Los tutores lo aplicaron con los alumnos y procesaron los datos para después realizar un debate y preparar el informe final que se presentó a los alumnos.
- Como debilidades se percibieron: la falta de preparación, de tiempo y las dificultades económicas.
- Se manifestaron dificultades en el IFD que repercutieron en el proceso de evaluación: falta de asistencia, escasa sistematización en el estudio individual, poco tiempo e infraestructura, problemas por la distancia (cuando los alumnos-docentes viajan a la Sede para asistir a las tutorías sus alumnos están sin maestros), no hay evaluador, no existió un proyecto pedagógico hasta el tercer cuatrimestre.
- Como mejoras en la Sede se perciben: el éxito escolar, la presencia de auxiliares voluntarios, festival artístico, cambio de actitud hacia la evaluación y búsqueda de otras fuentes de financiación, elaboración de un anecdotario o registro de seguimiento, círculos de aprendizaje y registro de ellos y mejora en la comunicación.

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DEL SEGUNDO GRUPO DE DISCUSIÓN

a. Estructura de la sesión

Las percepciones de las dos observadoras (investigadora del estudio y evaluadora de la Sede Central) han coincidido en la mayoría de los aspectos de la guía.

La visión sobre el tiempo de la sesión (puntualidad, duración) y el espacio ha resultado muy positiva y coinciden también, en la percepción sobre los contenidos. En este sentido, tales contenidos han estado menos pensados por los tutores y alumnos que por la coordinadora, lo que demuestra mayor implicación en el tema.

En lo que se refiere al desarrollo de la sesión, las escasas diferencias de percepción se sitúan en el grado de participación de los alumnos y en el liderazgo compartido, a pesar de obtener una puntuación muy positiva.

b. Análisis del contenido

El análisis ha de realizarse de forma diferente al resto de los análisis debido a la imposibilidad de transcribir el grupo de discusión, lo que no permite, por tanto, explicar las diferencias entre los grupos implicados. A pesar de ser un análisis más sesgado, es adecuado incluir el registro de la investigadora para tener sus percepciones en cuenta.

Como resultado de dichas observaciones puede afirmarse que en la Sede existen unas limitaciones importantes en el equipo docente respecto a su formación profesional que, lógicamente, afectan a cualquier proyecto de innovación. No obstante, la implicación de la coordinadora ha provocado un cambio de actitud en los tutores y alumnos respecto a la evaluación, también, consecuencia de los resultados de ésta.

El proceso en sí ha estado constituido por algunos obstáculos y se cuestionan los instrumentos en cuanto a si responden a las necesidades de lo que se pretendía medir. Sin embargo, superadas las dificultades, se han puesto en marcha diferentes elementos de mejora que han repercutido tanto en la labor tutorial como en el aprendizaje de los alumnos.

Este proyecto ha sido llevado a cabo desde el consenso general y la implicación desigual de tutores y alumnos. Éste sigue siendo uno de los principales problemas con el que se encuentra el IFD, pero el hecho de tener alumnos pertenecientes a poblaciones tan alejadas o las dificultades económicas y de recursos de la Sede han condicionado la frecuencia en las reuniones o la difusión de los resultados.

Por último, es preciso destacar que a pesar de todas estas dificultades, se ha incluido el proyecto de evaluación en un Proyecto Educativo Institucional que se ha ido creando; por lo tanto, sí se puede afirmar la existencia de un cambio en la actitud de la evaluación que se ha incorporado a la vida de la Sede.

2.5.8. RESULTADOS OBTENIDOS EN LA SEGUNDA ENCUESTA

A continuación, se presenta un esquema de los datos obtenidos en la segunda encuesta anónima aplicada a dos alumnos, dos tutores y la coordinadora sobre los RESULTADOS de evaluación, seguido en la Sede Villa Hayes.

RESULTADOS DIRECTOS

Matriz de procesamiento de datos: segunda encuesta (quinto cuatrimestre)

CUESTIONES	COORDINADORA	TUTOR	TUTOR 2	ALUMNO 1	ALUMNO 2
<p>Pon ejemplos si consideras que el proyecto de autoevaluación ha contribuido a fomentar:</p> <p>1. Trabajo en equipo/ desarrollo del centro.</p>	<p>Sí:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reflexión constante - Reuniones extra para planificar tutorías. - Trabajo en equipo. - Nuevos instrumentos: cuestionarios, fichas de seguimiento... 	<p>Ha fomentado el trabajo en equipo entre tutores y alumnos en:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Planificación. - Mayor responsabilidad de los alumnos. 	<p>Sí, reuniones semanales de evaluación, planificación y comunicación.</p>	<p>Sí:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Analizamos nuestros puntos fuertes y débiles porque no podíamos conseguir la unidad de grupo. - Hoy formamos grupos de estudio. 	<p>Sí, mejora en la organización de la Sede.</p>
<p>2. Desarrollo del profesorado.</p>	<p>Sí:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Más responsabilidad asumiendo el rol. - Hacen más preguntas, se ofrecen como líderes, traen temas de interés. - No se preocupan por la hora de salida. - Se ha extendido el tiempo de reunión. 	<p>Sí, los alumnos están aplicando la autoevaluación en sus centros.</p>	<p>Sí, evaluación constante, lecturas compartidas, revisión de actividades.</p>		
<p>3. Diálogo educativo.</p>	<p>Sí, intercambio de pareceres entre tutores.</p>	<p>Los alumnos dialogan con sus compañeros.</p>	<p>Constante diálogo sobre actividades tutoriales entre alumnos y tutores, con la coordinación.</p>	<p>Sí, encontramos respuestas a nuestras preguntas siempre.</p>	<p>Sí:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los tutores han descubierto el déficit que teníamos y hemos hablado del tema. - Hemos insistido en la necesidad de clases presenciales.

CUESTIONES	COORDINADORA	TUTOR	TUTOR 2	ALUMNO 1	ALUMNO 2
4. Respaldo de la coordinadora.	Sí: – Elevar la autoestima de los tutores (acompañamiento): revisión de trabajos corregidos, planificación, ejercicios.	Respaldo total de la coordinadora (sensibilizando, reunirnos, etc.).	Sí, se afianzó con el apoyo constante y seguimiento de actividades.	Sí, nos ha dado charlas sobre didáctica en forma especial, varias clases, etc.	Sí: – Cambio de actitud con los estudiantes, más abierta, comprensiva y espíritu de ayuda. – Da más confianza para solucionar nuestros problemas.
5. Proyecto institucional.	– Sí, el proyecto de autoevaluación se ha acoplado al PEI.	Gracias a la autoevaluación se creó el Proyecto Institucional.	Sí, se dio a conocer los objetivos, propósitos, etc., en el PEI.	La institución cuenta con el PEI. Apertura de la coordinación y tutores.	Sí, se ha acoplado al PEI.
6. Proyectos de innovación.	Sí, todos muestran compromiso y deseo para seguir con la autoevaluación.			Hemos mejorado en el proceso autodidacta de los módulos y disciplina en la entrega de los trabajos.	– Sí: desarrollo de actividades artísticas invitando a las autoridades.
7. Infraestructura	Poco: falta de sillas.	Imposible mejorar por estar en propiedad ajena.	Contamos con un local prestado y recursos básicos.	No.	No, la Sede cuenta con la infraestructura necesaria.

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA SEGUNDA ENCUESTA

Las principales conclusiones obtenidas como consecuencia de los resultados analizados en las encuestas son los siguientes:

- Todos los grupos parecen coincidir en que ha existido una mejora en el *trabajo en equipo* después de la evaluación realizada en la institución durante dos cuatrimestres. La coordinadora y los tutores la atribuyen al aumento en las reuniones, mayor planificación y reflexión sobre la labor tutorial, mientras que los alumnos la relacionan con el cambio en la forma de organizarse para mejorar su aprendizaje y la mejora en la organización general de la Sede.

- El *desarrollo del profesorado* ha resultado desigual en la percepción de los tutores y la coordinadora. En primer lugar, cabe destacar que alguno de los aspectos respondidos no corresponden a lo que en este estudio se entiende por desarrollo profesional, como es el caso de “no preocuparse por el tiempo de salida”. La coordinadora percibe un cambio de actitud en la implicación de los tutores o mayor responsabilidad en sus tareas tutoriales, sin embargo; plantea un cambio en los alumnos que sí podría deberse a una mejora en su aprendizaje: “traen temas de interés”.

Resulta curioso el hecho de que uno de los tutores percibe la *mejora profesional en los alumnos* en cuanto a la aplicación de los conocimientos adquiridos en la evaluación en sus respectivas escuelas y que, parece coincidir con el hecho de que hayan sido los alumnos los que han intervenido en la aplicación y procesamiento de los datos. No obstante, el otro tutor sí percibe una mejora en las tutorías como consecuencia del proceso evaluativo.

- La dimensión *diálogo educativo* se siente de manera desigual en los tres grupos implicados. La coordinadora sí aprecia una mejora entre la comunicación de los tutores. Éstos no explicitan una mejora, simplemente parece que existe; sin embargo, los alumnos sí destacan el desarrollo de la dimensión, por sentirse atendidos y por la mejora de la comunicación con los tutores.
- Todos los encuestados sienten el *respaldo de la coordinadora*, así como una cierta mejora, ya sea académica, o personal. Por su parte, la directora también explicita su apoyo a los tutores.
- Parece que este proyecto ha servido para elaborar el *Proyecto Institucional* y, además, para incorporar la evaluación en él a través de la inclusión de los objetivos, propósitos, etc. No obstante, existen contradicciones en cuanto a si el PEI existía antes del proyecto de evaluación.

- En el ámbito de la *innovación*, los tutores no responden y los alumnos confunden las respuestas con la mejora en las actividades de enseñanza-aprendizaje. La coordinadora sí percibe este proyecto como un elemento innovador, pero no estima que se hayan creado otros nuevos.
- La *infraestructura* sigue siendo uno de los aspectos peor valorados en todos los instrumentos pero con la circunstancia añadida en el caso de esta Sede de estar en propiedad ajena. Tan sólo un alumno considera que el centro posee recursos básicos, lo que hace sospechar que los niveles de percepción varían en función de la realidad con la que cuenta cada uno de los implicados en sus respectivos lugares de trabajo.

Si atendemos a las respuestas de la coordinadora, los tutores y los alumnos se observa que, en prácticamente todas las dimensiones, perciben una mejoría, pero también se aprecia cierta confusión o falta de entendimiento en las preguntas, debido quizás a la escasez de conceptos clave o a la dificultad que se da en Paraguay con el lenguaje por el hecho de ser un país bilingüe.

2.5.8. CONCLUSIONES AL ESTUDIO DE CASO

Este estudio de caso es el resultado de un análisis en profundidad sobre el funcionamiento del Instituto de Formación Docente Villa Hayes durante la implantación del sistema de evaluación institucional.

En esta investigación han participado los alumnos, los tutores, la coordinadora, la observadora externa de los grupos de discusión, el equipo de la Sede Central y la investigadora del presente estudio.

Los instrumentos utilizados son: Cuestionario I sobre la percepción del diagnóstico en el desarrollo institucional que hay en el centro, análisis documental obtenido a través de las actas de reunión de tutores y coordinadora, primer grupo de discusión en el proceso de implantación del sistema de evaluación, encuesta 1, entrevista a la coordinadora, segundo grupo de discusión, encuesta 2 y Cuestionario II sobre desarrollo institucional una vez aplicada la evaluación durante dos cuatrimestres.

Para el estudio de los resultados obtenidos, es preciso tener en cuenta la situación de partida en se ha dado el proceso, pues estos resultados son interpretables, únicamente, desde el marco en los que se ha desarrollado el proceso, valorando las circunstancias concretas del IFD y del proceso en sí.

SITUACIÓN DE PARTIDA

- Tamaño: IFD con 161 alumnos.
- N° de tutores: cuatro.
- Coordinadora: también directora del IFD.
- Infraestructura: propiedad de la Gobernación con infraestructura, aparentemente, escasa.
- Área evaluada: calidad del aprendizaje y la enseñanza.

- Equipo de evaluación: la principal promotora ha sido la coordinadora con ayuda de los tutores y representantes de alumnos.
- Instrumentos: elaborados por la coordinadora. Aplicación y procesamiento de datos llevados a cabo por los representantes de alumnos, con ayuda de los tutores.
- Tipo de instrumentos: cuantitativos (cuestionario, encuesta).
- Planes de mejora puestos en marcha: círculos de aprendizaje, búsqueda de fondos para financiar la matrícula a alumnos sin recursos, elaboración del Proyecto Institucional...

OBJETIVO 1: DESCRIBIR LA CULTURA EVALUATIVA DE LA INSTITUCIÓN

Para describir la cultura evaluativa del IFD Villa Hayes incluido en el Sistema de Profesionalización de maestros no titulados a distancia, se ha tenido en cuenta el marco contextual de la Sede y su dinámica de trabajo, lo que ha permitido comprobar que no ha existido ningún tipo de evaluación institucional anterior a este estudio. La Sede, en el momento de la investigación no contaba con personal especializado en el tema, como ha quedado patente en los datos anteriores, reduciendo las experiencias de evaluación a las que van ligadas al aprendizaje de los alumnos, a través del propio sistema de Profesionalización Docente.

El principal instrumento aplicado para conseguir este objetivo ha sido el análisis documental, a través del estudio de las actas y los temas que los tutores y la coordinadora consideran prioritarios.

Según estos datos, puede afirmarse que en Villa Hayes existe una coordinación sistemática (cada sábado), con una duración variable según las sesiones y superior a una hora. Pero, además, la mayoría de los tutores están presentes en casi todas las reuniones y la coordinadora ha asistido a todas, lo que significa que el grado de compromiso de los tutores y la dirección en el centro es notable.

Los temas se han agrupado por orden de importancia de esta forma: organizativos y de gestión, evaluación (de alumnos e institucional), materiales didácticos, curriculares, temas relacionados con diálogo educativo y otros relativos al desarrollo profesional.

Es preciso destacar que los temas organizativos y de gestión responden a las necesidades de la institución en su funcionamiento natural y ocurre de forma similar en otros IFD; de hecho, suelen ser temas tratados al comienzo de las sesiones.

Los contenidos sobre evaluación suponen, en general, una necesidad académica, por estar referidos a los aprendizajes de los alumnos; pero, además, se incluyen temas de evaluación institucional propios de la puesta en marcha del proyecto. Estos contenidos han tenido que ver con indicadores, elección de áreas, metodología, etc. Conviene recordar que este IFD no cuenta con ningún evaluador y, los conocimientos sobre el área que poseen los tutores y la coordinadora son escasos, lo que implica que el trabajo en equipo, más que necesario, ha sido imprescindible.

Se aprecia, por el contrario, que no se mencionan contenidos sobre otros proyectos de *innovación*, *infraestructura* o *Proyecto Educativo de Centro*, lo que significa el escaso interés por ello.

En lo que respecta a las dimensiones del presente estudio, se exponen por orden de importancia las que integran los temas tratados en las actas de las reuniones, con algunos ejemplos:

1. *Diálogo educativo*: importancia de la comunicación entre compañeros y la coordinación, elección de un tutor representante, facilitar las informaciones a los alumnos...
2. *Desarrollo del profesorado*: reflexión sobre la metacognición, taller de evaluación, reflexión sobre el nuevo rol del docente.
3. *Trabajo en equipo*: debate sobre el plan de la coordinadora.

4. *Proyecto Institucional de Centro*: no tratado.
5. *Respaldo de la dirección*: no tratado.
6. *Innovación*: no tratado.
7. *Infraestructura*: no tratado.

Uno de los temas que resulta interesante tener en cuenta para explicar las dificultades que se han manifestado en la puesta en marcha del proyecto de evaluación institucional es el hecho de que, a pesar de la escasa preparación de los tutores y de la coordinadora en contenidos sobre evaluación, tuvieron la oportunidad de asistir a un taller de capacitación en este ámbito didáctico y no lo hicieron. De hecho, la presentación de este taller aparece como uno de los temas en las actas.

Esto significa que, en ese momento, los docentes de Villa Hayes eran reacios a capacitarse, incluso teniendo la inquietud de participar en el proyecto.

Cabe preguntarse qué habría ocurrido si estos profesores partieran de conocimientos previos para realizar los instrumentos de evaluación, los procesamientos de datos ó la elaboración de los informes; también, si esta falta de preparación afecta al aprendizaje de los alumnos puesto que la evaluación forma parte del proceso académico.

Los debates sobre aspectos psicopedagógicos como el rol del profesor o la metacognición reflejan una preocupación por intercambiar ideas y aprender de esa reflexión conjunta y dejan entrever que el equipo docente sí tiene inquietud por su propio desarrollo profesional.

Además, parece que existe cierto interés por favorecer el clima positivo de comunicación con los alumnos que, si es necesario en cualquier Instituto de Formación Docente, en Villa Hayes se hace imprescindible por la diversa y alejada procedencia de los alumnos, que se ve condicionada por la calidad y cantidad de las informaciones, así como por la apertura de los tutores para aclarar sus dudas.

Atendiendo al primer objetivo, puede concluirse, por un lado, que en esta Sede no existían experiencias anteriores de evaluación institucional y, por otro, que los escasos conocimientos sobre el tema han condicionado su ejecución, lo que indica que tampoco existía cultura evaluativa institucional.

OBJETIVO 2: COMPROBAR EL NIVEL DE DESARROLLO INSTITUCIONAL Y DEL PROFESORADO QUE EXISTEN EN EL CENTRO

El segundo objetivo se ha comprobado a través del Cuestionario I, donde se han puesto de manifiesto las percepciones de los tutores y la coordinadora sobre el estado institucional y del profesorado en torno a las dimensiones propuestas. Este análisis se llevó a cabo antes de comenzar con la aplicación del sistema de evaluación.

Los resultados más destacables son los siguientes:

1. La dimensión que los tutores y la coordinadora estiman con valores más positivos es el *trabajo en equipo*, lo que hace sospechar que las decisiones se toman en consenso con una buena coordinación.
2. El *desarrollo del profesorado* y el *diálogo educativo*, antes de iniciar el proceso de evaluación, se sitúan prácticamente en puntuaciones medias, lo que significa que no se aprecian como áreas destacables.
3. El resto de las dimensiones presentan puntuaciones por debajo de la media.
4. Tanto la *innovación educativa* como la *infraestructura* constituyen áreas nada valoradas por los encuestados.

Algunos de los ítems más considerados son los que se refieren a la comunicación entre los tutores, la concesión de responsabilidades a éstos, el respaldo de la directora en cuanto a su preocupación por la docencia y la evaluación o la creación de un buen clima de trabajo.

Por el contrario, los aspectos con peores percepciones están relacionados con la formación en el centro con expertos, intercambio de experiencias con tutores de otros IFD, la existencia de algún proyecto de innovación, recursos materiales para la evaluación, etc.

Estos datos coinciden con los obtenidos en las actas en el sentido de que existen dimensiones cuyas valoraciones son considerablemente negativas, como es el caso de la *innovación educativa* o la *infraestructura*. También, se dan otras que no llegan a la media y que en las actas no se tratan, como es el caso del *Proyecto Educativo de Centro*.

Las tres dimensiones con mejores puntuaciones, teniendo en cuenta que son valoradas antes de la ejecución sobre la evaluación, como medio para conocer el diagnóstico que los tutores y la coordinadora hacen de su Sede en los comienzos, son siempre las mismas que se reflejan en el análisis documental, aunque no coincide exactamente el orden: *trabajo en equipo*, *desarrollo profesional* y *diálogo educativo*.

La interpretación más lógica en cuanto a las causas de estos resultados es que el tipo de proyecto de Profesionalización docente a distancia exige un mínimo de reuniones y que la necesidad de decidir en equipo facilita la coordinación. A ello hay que añadir que este sistema de formación, unido a las características de los alumnos de Villa Hayes, procedentes de poblaciones alejadas, necesita de una mayor y mejor comunicación. Debido a estas circunstancias, es posible que la percepción de los docentes sea superior en estas dimensiones que en el resto.

En lo que se refiere a la evaluación institucional y al cumplimiento del segundo objetivo del presente estudio, se llega a la conclusión de que no existía una cultura de evaluación en la Sede, antes de comenzar la investigación y que el desarrollo institucional se percibe como destacable en el *trabajo en equipo* y mínimamente en el *diálogo educativo* y el *desarrollo profesional*.

OBJETIVO 3: INCORPORAR UN SISTEMA DE EVALUACIÓN INSTITUCIONAL

Para comprobar el tercer objetivo, en páginas anteriores se han expuesto, la metodología, los instrumentos y los resultados de lo que ha sido el sistema de evaluación institucional puesto en marcha en la Sede. Además, se han tenido en cuenta los datos obtenidos en el primer grupo de discusión, la primera encuesta y la entrevista con la coordinadora.

El primer grupo de discusión, realizado DURANTE EL PROCESO DE EJECUCIÓN del sistema de evaluación, estuvo integrado por representantes de alumnos, tutores y por la coordinadora. Estas opiniones se interpretan de forma aislada para conocer el punto de vista de cada sector implicado y posteriormente, compararlos.

Los **alumnos** sitúan el *trabajo en equipo* como la dimensión con mejores puntuaciones, en el sentido de haber valorado positivamente el hecho de que todas las decisiones se hayan tomado por consenso. No sólo esto, también, se han buscado estrategias entre los alumnos y los tutores para mejorar el trabajo colaborativo en relación con su aprendizaje, a través de la creación de grupos de estudio donde los alumnos especialistas cubren las carencias que se dan en las tutorías.

Otra área destacable es el *diálogo educativo*, por la mejora en la cantidad y calidad de las comunicaciones con sus tutores, una mayor apertura y desinhibición para comunicarse con la coordinadora y otros docentes.

Aunque el trabajo en equipo y el diálogo educativo son las dimensiones mejor valoradas por los alumnos, estos estiman que el proceso de evaluación ha provocado beneficios en el *desarrollo del profesorado* de manera considerable, debido al cambio de actitud hacia la evaluación y al incremento en la experiencia y en los conocimientos sobre ésta. Valoran los planes de mejora puestos en marcha como es el caso de los círculos de aprendizaje, la búsqueda de fondos, etc.

Los **tutores** consideran, igualmente, que el *trabajo en equipo* es el área más importante durante la ejecución de la evaluación por motivos similares a los de los alumnos. El *desarrollo del profesorado*, el *respaldo de la coordinadora* y el *PEC*, se sitúan en un segundo nivel.

Los beneficios derivados de la evaluación en la Sede están relacionados con los planes de mejora que muy valorados también por los alumnos, especialmente, los que tienen que ver con los grupos de trabajo creados para favorecer el aprendizaje de los alumnos de poblaciones alejadas a la Sede.

La **coordinadora** posee una visión similar al resto de los grupos, ya que el *trabajo en equipo* es su primera opción, seguido del *desarrollo del profesorado* y su *respaldo* a los tutores y alumnos. Sin embargo, los motivos los sitúa en la adquisición de nuevos conocimientos sobre evaluación y el trabajo en equipo de los tutores.

Las consecuencias que la responsable percibe por la implantación de la evaluación están relacionadas con un compromiso superior al que existía en un principio y una mejora en la sistematización de los procesos.

Este tercer objetivo de la investigación se ha visto complementado con los resultados obtenidos en la **primera encuesta** cuyo fin consistía en comprobar la visión de los implicados en el proceso e identificar las semejanzas y diferencias en lo que fue la ejecución de la evaluación.

En este sentido, los tres grupos implicados coinciden en sus valoraciones sobre lo que fue el proceso en sí, aunque existen mínimas diferencias en el tipo de instrumentos o beneficios esperados, lógico si consideramos la diferencia de rol de cada participante.

La coordinadora, por ejemplo, espera obtener una mejora en la práctica docente, mientras que los alumnos buscan la mejora en su rendimiento y participación.

Por último, el análisis de la **entrevista** mantenida con la coordinadora ha completado la consecución de este objetivo de la investigación, ya que su visión como líder de la Sede y del proyecto de evaluación le otorga una visión más general de todo el sistema.

La coordinadora incide en el apoyo que ésta brinda a los tutores y alumnos en el ámbito académico y, específicamente, en la evaluación. Este respaldo viene dado por sesiones de sensibilización, disponibilidad para liderar el nuevo proyecto o apoyo a las tutorías en un momento dado.

Sin embargo, esta motivación no ha resultado suficiente para conseguir una implicación total en los tutores, ya que, si bien se percibe un cambio en la actitud hacia la evaluación, sigue costando un gran esfuerzo que se ejecuten todas las tareas.

Como principales dimensiones en las que aprecia una mejora notable, resalta el *desarrollo del profesorado* y el *Proyecto Educativo Institucional*. Por una parte, el hecho de no contar con conocimientos previos sobre evaluación ha provocado la adquisición de conceptos claves en este ámbito y a su aplicación a los procesos de enseñanza. Por otra parte, esta investigación ha conducido a elaborar un Proyecto Educativo Institucional o de Centro hasta el tercer cuatrimestre, inexistente.

En este PEI o PEC se ha incluido la evaluación e introducido, de manera sistematizada: los objetivos, la metodología, las fechas, los instrumentos, etc.

De la entrevista se desprenden, además, las dificultades encontradas en la ejecución del proyecto como son: la falta de preparación de los docentes en aspectos académicos; la no plena participación de los alumnos aunque, teniendo en cuenta que ha estado condicionada por la dificultad de desplazamiento de los alumnos, no es baja (un 76 %); los limitados recursos económicos, tanto para que los alumnos puedan costearse los viajes a las Sedes, como por la escasez de materiales fungibles (algo tan básico como el papel).

Pese a todos los obstáculos, se hace notar el grado de satisfacción que todos los participantes poseen en cuanto a la ejecución de la evaluación y su manifiesto interés por continuar con el sistema incorporado en su plan de centro.

OBJETIVO 4: CONSTATAR EL NIVEL DE MEJORA EN EL DESARROLLO INSTITUCIONAL Y DEL PROFESORADO DESPUÉS DE INCORPORAR EL MODELO DE EVALUACIÓN

Con este cuarto objetivo se comprobará si ha existido mejora en la institución y en los docentes, una vez aplicado el modelo de evaluación, para lo que se han tenido en cuenta los siguientes instrumentos aplicados en la Sede: Cuestionario II, segundo grupo de discusión y segunda encuesta.

El **Cuestionario II** ha sido respondido por la mayoría de los tutores y por la coordinadora. Los resultados más relevantes obtenidos en él están relacionados con la mejora que ha existido en el *trabajo en equipo* y en el *desarrollo del profesorado*. Estas puntuaciones contrastan con las opiniones tanto de los tutores como de la coordinadora sobre la *innovación educativa* y la *infraestructura* cuyas valoraciones son las más negativas y, llevan a pensar que no se ha producido mejora como consecuencia de la aplicación del modelo de evaluación en la Sede.

Si atendemos a los aspectos concretos mejor valorados, encontramos los siguientes: preocupación de la dirección por la docencia y la evaluación, mejora en la comunicación con los alumnos, así como los mecanismos de recogida de sugerencias, satisfacción con la aplicación de la evaluación, aumento de la participación de los alumnos, la dirección crea buen clima de trabajo y equipos colaborativos, la evaluación se ha incluido en el PEC, ha mejorado el grado de reflexión y debate sobre este tema, se han incrementado los tiempos de reunión con los alumnos, mejora en la relación e implicación de los tutores.

Por el contrario, como aspectos peor valorados se proponen: intercambio de experiencias con tutores de otros centros, formación con expertos, tiempo disponible para coordinarse en evaluación, incremento de tiempos de reunión entre tutores para la autoevaluación, creación de sistemas de comunicación con tutores de otras Sedes, otros proyectos de innovación, asunción de la evaluación por toda la comunidad educativa.

Las conclusiones más destacables del **segundo grupo de discusión** están relacionadas con los aspectos que han condicionado la aplicación de la evaluación institucional.

En relación con las dificultades encontradas en el proceso se proponen: las limitaciones en la formación de los tutores, la fiabilidad y validez de los instrumentos creados en la Sede o la implicación desigual entre tutores y alumnos.

Sin embargo, en este grupo de discusión se pusieron de relieve algunas consecuencias positivas de todo el proceso de evaluación: implicación de la coordinadora, cambio en la actitud de los tutores y alumnos sobre la evaluación, mejora de la actuación docente y discente, trabajo en equipo, creación del Proyecto Institucional e inclusión de la evaluación en él.

En la **segunda encuesta** - coordinadora, tutores y alumnos- todos los encuestados, parecen coincidir en que se ha producido una mejora en cuanto al *trabajo en equipo* y al *desarrollo del profesorado*; sin embargo, parece que este desarrollo se ha producido más en los alumnos que en los tutores, hecho que puede deberse al grado de implicación de los alumnos en tareas clave de este proceso, como es la aplicación de los instrumentos o el procesamiento de los datos.

La creación de algunos planes de mejora puede haber influido en estos resultados, vistos de forma desigual en alumnos que en tutores. En este sentido, los tutores plantean como beneficio una mejora en su labor tutorial, mientras que los alumnos perciben el logro en su aprendizaje.

Por su parte, la coordinadora aprecia un cambio notable en la actitud hacia la evaluación y la incorporación de ésta en el Proyecto Institucional que se ha ido creando a la par que el proceso evaluativo en la Sede.

En general, puede decirse que, a tenor de los datos obtenidos en la segunda encuesta, tanto la coordinadora, como los tutores y los alumnos perciben mejoría en prácticamente todas las dimensiones analizadas, siendo las peor valoradas la *infraestructura* y la *innovación* en otros proyectos diferentes a éste, aunque a pesar de ello la coordinadora considera este proyecto como una innovación.

SÍNTESIS FINAL

En este estudio de caso se han mostrado los resultados de los instrumentos aplicados a los alumnos, tutores y coordinadora del Instituto de Formación Docente Villa Hayes durante, aproximadamente un año de trabajo en el sistema de Profesionalización Docente a distancia.

Se ha presentado la situación de la Sede antes del comienzo de la evaluación y toda la evolución de ésta, con el fin de comprobar los resultados y conclusiones más relevantes, en función del contexto en el que se ha desarrollado.

Los resultados globales derivados de este estudio de caso se aprecian en la tabla que aparece a continuación. En ella se recogen las percepciones que acerca de los beneficios de la evaluación tienen los tres grupos representados.

Según estos datos, puede afirmarse que existe coincidencia en considerar el *trabajo en equipo*, el *desarrollo del profesorado* y el *respaldo de la coordinadora* como las

dimensiones más valoradas, aunque parece que la valoración del desarrollo profesional se debe sobre todo, a la coordinadora y a los alumnos.

De forma unilateral, los alumnos, también perciben una mejora en el diálogo educativo mientras la coordinadora siente esa mejora en el PEC. Esto puede deberse a los intereses y necesidades de cada grupo, que hacen percibir la realidad en función de su rol.

Dimensiones que han mejorado

	CUESTIONARIO 1	ACTAS	1º GRUPO DISCUSIÓN	1ª ENCUESTA	ENTREVISTA	CUESTIONARIO 2	2º GRUPO DISCUSIÓN	2ª ENCUESTA
Alumnos			Trabajo en equipo. Diálogo educativo.	Búsqueda de mejora en rendimiento y participación			Mejora en el rendimiento.	Trabajo en equipo. Diálogo educativo. Respaldo dirección.
Tutores	Trabajo en equipo.	Diálogo educativo.	Trabajo en equipo. Desarrollo profesional. PEC. Respaldo dirección.	Coinciden en la descripción del proceso con alumnos y tutores.		Trabajo en equipo. Desarrollo profesional.	Trabajo en equipo.	Trabajo en equipo. Desarrollo profesional en alumnos. Respaldo dirección.
Coordinadora			Trabajo en equipo. Desarrollo profesional. Respaldo dirección.	Búsqueda de mejora en la práctica docente.	Respaldo dirección. Desarrollo profesional. PEC.			Desarrollo profesional.

Conviene recordar que los tres sectores implicados en el proceso coinciden en considerar que la infraestructura no se ha visto beneficiada por el proceso de evaluación, así como la inexistencia de otros proyectos de innovación.

La novedad es que la coordinadora ha considerado este proyecto como un hecho innovador en la Sede y coincide con los tutores y los alumnos en que no se han producido otros nuevos.

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

En vista de los resultados, se hace necesaria mayor formación con expertos, más comunicación con tutores de otras Sedes y paliar las dificultades anteriores.

Objetivos de la investigación en cada grupo de participantes

	OBJETIVO 1: CULTURA EVALUATIVA	OBJETIVO 2: DIAGNÓSTICO DESARROLLO INSTITUCIONAL	OBJETIVO 3: APLICACIÓN DE LA EVALUACIÓN	OBJETIVO 4: NIVEL DE MEJORA
Alumnos			Interés basado en <i>trabajo en equipo y desarrollo del profesorado.</i>	Mejora centrada en <i>trabajo en equipo, diálogo educativo, respaldo dirección.</i>
Tutores	No existía cultura de evaluación institucional. Dimensión más trabajada: <i>diálogo educativo.</i>	Percepción positiva sobre <i>trabajo en equipo.</i>	Interés basado en <i>trabajo en equipo, desarrollo del profesorado, PEC, respaldo dirección.</i>	Mejora centrada en <i>trabajo en equipo, desarrollo del profesorado, respaldo dirección.</i>
Coordinadora	No existía cultura de evaluación institucional. Dimensión más trabajada: <i>diálogo educativo.</i>	Percepción positiva sobre <i>trabajo en equipo.</i>	Interés basado en <i>trabajo en equipo, desarrollo del profesorado, respaldo dirección.</i>	Mejora centrada en <i>trabajo en equipo, desarrollo del profesorado, respaldo dirección.</i>

Como consecuencia de todos estos datos, puede afirmarse que en el Instituto de Formación Docente Villa Hayes *se ha producido un desarrollo institucional y del profesorado en algunas dimensiones motivado por el modelo de evaluación* aplicado y, por tanto, se ha conseguido el objetivo propuesto en la presente investigación.

No se puede afirmar, sin embargo, que se haya creado una cultura, porque, si bien se continuó trabajando en la evaluación institucional durante los siguientes cuatrimestres, el IFD Villa Hayes no continuó en el sistema de Profesionalización Docente a distancia en una segunda fase.

2.6. SEGUNDO ESTUDIO DE CASO: INSTITUTO DE FORMACIÓN DOCENTE CAAGUAZÚ

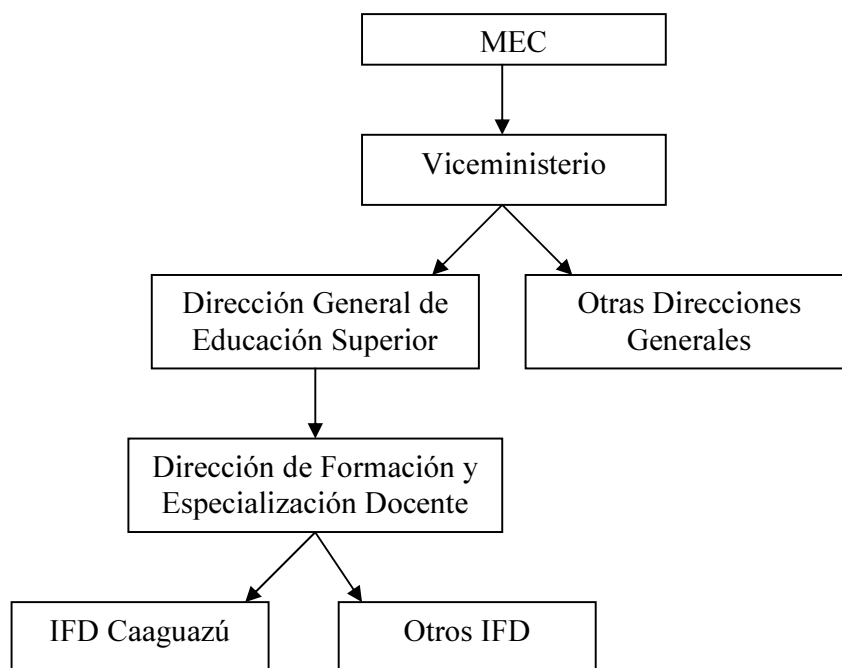
2.6.1. MARCO CONTEXTUAL

Caaguazú es una localidad que concentra la mayor densidad de población del departamento, con más de 100.000 habitantes, y cuya actividad productiva se fundamenta en servicios a través de pequeños comercios, como librerías, carpinterías, despensas, panaderías, etc.

Existen seis escuelas de Educación General Básica alrededor del IFD y centros de Enseñanza Media.

El Instituto de Formación Docente surgió como iniciativa de un grupo de profesores de la comunidad como consecuencia de la necesidad de una institución formadora de docentes que pudiera brindar a los jóvenes y adultos, la oportunidad de seguir una carrera.

Funcionalmente, es una estructura dependiente del Ministerio de Educación y Cultura que se detalla en el siguiente organigrama:



En el momento de la investigación, el número de alumnos era de 512 y poseía los siguientes cursos:

- Profesorado de Educación Escolar Básica (1º y 2º Ciclos). Desde 1991, profesorado de Educación Inicial.
- Educación a distancia para la Profesionalización de maestros no titulados.
- Programa de Profesionalización Docente (PPD) para Educación Escolar Básica de 1º y 2º ciclos.
- Programa de Profesionalización Docente (PPD) para el Nivel Medio.
- Especialización Docente en las áreas de Lengua, Literatura castellana y Guaraní.

El número de profesores que ejercían en la Sede en el momento de la investigación era de 26, además de la coordinadora. El Instituto de Formación Docente tiene una directora y el Proyecto de Profesionalización a Distancia estaba compuesto por una coordinadora y por 17 tutores.

Los documentos aportados por la coordinadora ponen de manifiesto algunos méritos del IFD que se detallan a continuación:

- Académicos:
 - Implementación de innovaciones, como la Pedagogía por proyectos.
 - Profesores cualificados para capacitar a otros docentes.
 - Apoyo a otras instituciones públicas para la ejecución de proyectos.
 - Preparación de planes de formación continuos.
 - Participación en eventos nacionales e internacionales.
 - Plan piloto de formación docente continuo.

- Administrativos:
 - Recursos materiales: audiovisuales, tecnológicos, etc., variados y adecuados al número de alumnos.
 - Recursos Humanos adecuados.

La institución cuenta con tres pabellones para salas de clase, una cantina, un aula tecnológica, un pabellón con oficinas administrativas, una biblioteca y un aula de informática.

2.6.2. DESCRIPCIÓN DEL PROCESO DE IMPLANTACIÓN DEL SISTEMA DE EVALUACIÓN

El propósito principal de este estudio consistía en que el equipo integrado en el Sistema de Profesionalización a distancia de Caaguazú se iniciara en una cultura de evaluación.

La investigación pretendía movilizar a los tutores, los estudiantes y la coordinación para obtener las informaciones de tipo cuantitativo y cualitativo sobre los factores relacionados con el éxito escolar, como área seleccionada. Para tal efecto, se trabajó sobre cuestionarios, evaluación fotográfica, grupos focales, diario, estudio de expedientes académicos, etc.

JUSTIFICACIÓN

El proyecto es importante para todos aquellos que están comprometidos con la modalidad de Formación a Distancia, pues ayuda a visualizar la trayectoria de la institución en sus esfuerzos por mejorar.

MARCO INSTITUCIONAL: SELECCIÓN DEL EQUIPO DE EVALUACIÓN

Una vez presentada la propuesta de implantación de un sistema de evaluación en la Sede, la coordinadora y los tutores se reunieron para decidir la conveniencia de participar.

También se presentó el proyecto a los alumnos para contar con la participación de éstos.

Se conformó un equipo para el proceso de autoevaluación conformado por:

- Nueve alumnos.
- Una tutora.

- La coordinadora.

Este equipo poseía las funciones de:

- Coordinar el proceso de autoevaluación en la Sede.
- Coordinar la comunicación con la Sede Central.
- Motivar a los participantes.
- Aplicar los instrumentos de autoevaluación.
- Procesar los datos recogidos.
- Elaborar un informe sobre los resultados y elevarlo a la Sede Central.
- Comunicar los resultados a los tutores y estudiantes de la Sede de Caaguazú.

CONCRECIÓN DEL MARCO CONCEPTUAL Y SELECCIÓN DEL ÁREA PARA EVALUAR

En primer lugar, la comunidad educativa definió los términos que consideraron fundamentales para comenzar el proyecto: autoevaluación, evaluación interna, autoevaluación institucional y éxito escolar, con el fin de que todos coincidieran en el significado de lo que se medía.

La Sede, según definición aportada por la coordinadora, recoge el término **autoevaluación** como: "la forma sistemática de autoanálisis que cada centro desarrolla y que es, por sí misma, un perfeccionamiento y cualificación del objeto que se evalúa. La actividad evaluadora de un centro requiere autonomía y, al mismo tiempo, la aumenta, ya que diagnostica e identifica problemas, busca soluciones, toma decisiones y pone en práctica planes de mejora".

En términos de la comunidad educativa "hablamos de **evaluación interna** de centros educativos cuando es la propia institución escolar, constituyéndose en objeto evaluado, la que valora su propio funcionamiento".

La **autoevaluación institucional** la entiende la Sede como "un compromiso de colaboración mutua que, asumidos por todos, y cada uno de los miembros de una

institución escolar, se orienta hacia un diagnóstico, completo o parcial, del funcionamiento de la misma y su correspondiente mejora. Desde estas coordenadas, la evaluación interna de los centros puede y debe concebirse en esencia como un espacio de encuentro, de diálogo constructivo, de reflexión compartida y crítica, de intercambio integrador de la visión plural que asume cada uno de los miembros del grupo, buscando alternativas razonadas de calidad” (DELGADO, L., 1997).

El equipo de la Sede define **éxito escolar** como “uno de los objetivos fundamentales de la enseñanza. Sin embargo, no consiste simplemente en una valoración de resultados realizada al final del periodo de escolarización, sino que se trata de la medición de año en año (cuatrimestre en cuatrimestre) de la calidad de la labor realizada en el centro y una señal diaria y fundamental de la calidad de la vida institucional”. (Proyecto Sócrates).

Según los tutores, el éxito escolar de los alumnos en el Nivel Terciario consiste en la “presencia de un aprendizaje en forma gradual durante el proceso y que éste lleve a un resultado final satisfactorio, en cuanto a rendimiento académico y en actitudes y valores. Igualmente, se considera éxito escolar el logro de los objetivos, un mejor relacionamiento y la aplicación de los aprendizajes en el aula”.

Para los alumnos, el éxito escolar es el “logro de los objetivos, mejoramiento de la práctica como docente, buen rendimiento académico y la obtención del título”.

En segundo lugar, se seleccionó el área para evaluar de forma democrática, a través de reuniones realizadas para este tema específico, contando para ello con los tutores y la coordinadora. Esta área seleccionada fue el éxito escolar.

OBJETIVO GENERAL

- Propiciar la instalación de una cultura de evaluación en la Sede y, específicamente, en el Proyecto de Educación a Distancia.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar los factores que inciden en el éxito escolar de la Sede.
- Tomar decisiones respecto a los aspectos evaluados para cambiar, mejorar y fortalecerlos.
- Proponer estrategias pedagógicas que ayuden a potenciar el éxito escolar.

RESULTADOS ESPERADOS

- Eficacia y eficiencia del proyecto en la Sede en el ámbito del éxito escolar.
- Instalación de la cultura de evaluación. Se espera que este proceso de evaluación sea un inicio para que la práctica de la misma, en especial, la autoevaluación, sea un proceso permanente, no como obligación o como algo que se impone sino porque es necesario tener un conocimiento de los logros y fallos para potenciar los aspectos positivos y buscar el cambio de los negativos para la mejora de los mismos.

CRONOGRAMA DE TAREAS

Tabla que registra el cronograma inicial de tareas

ACTIVIDADES	AGOS.	SEP.	OCT.	NOV.	FEB.	MAR.	ABR.	MAY.
Decisión de la participación en el plan de autoevaluación y en qué ámbito.	X							
Elaboración y puesta a consideración del esquema evaluativo propuesto.	X							
Diseño del plan evaluativo en la Sede.	X	X						
Validación de instrumentos.		X						
Aplicación de instrumentos.		X	X					
Procesamiento de los datos.			X					
Elaboración de informe sobre los resultados.				X				
Presentación del informe a los alumnos.				X				
Envío del informe a la Sede Central.				X				
Planificación de la evaluación en el quinto cuatrimestre					X			
Planificación de planes de mejora						X		
Ejecución de planes de mejora							X	
Conclusiones								X

MUESTRA

La muestra que participó activamente en la evaluación institucional estuvo compuesta por 62 alumnos-docentes.

INSTRUMENTOS

Los instrumentos aplicados fueron de dos tipos: el cuantitativo, a través de un cuestionario y de los expedientes académicos; y el cualitativo, mediante grupos focales, evaluación fotográfica y diario.

Los instrumentos fueron elaborados por los tutores y la coordinadora, especialmente, el cuestionario. No obstante, los alumnos participaron en la validación de la evaluación fotográfica y del grupo focal.

a. Cuestionario

CUESTIONES	HOMBRES SIN HIJOS	MUJERES SIN HIJOS	HOMBRES CON HIJOS	MUJERES CON HIJOS
Aprendizaje ¿Qué tipo de estudio prefieres, grupal o individual? ¿Por qué estudias Formación Docente? ¿Responde el currículo a tus necesidades? ¿Tienes conocimientos de los objetivos del curso así como del sistema evaluativo?				
Actitudes y valores ¿Asumes con responsabilidad el curso? ¿Te evalúas? ¿Por qué?				
Tutoría ¿Las orientaciones de tu tutor responden a tus necesidades? ¿Es fácil la comunicación con tu tutor?				
Coordinación local ¿Conoces las funciones de la coordinadora? ¿La coordinadora propicia el aprendizaje, la comunicación y la participación?				
IFD Caaguazú ¿Consideras que la Sede cuenta con la infraestructura adecuada? ¿Te sientes acogido en la institución?				
Sugerencias				

b. Expedientes académicos con indicadores de cohorte: cuadro de frecuencias de calificaciones

Tabla utilizada para recoger los datos de los expedientes académicos

CUATRIMESTRE	MATERIAS	ESCALA									
		1		2		3		4		5	
		FR	%	FR	%	FR	%	FR	%	FR	%
Primero	Análisis del diseño curricular.										
	Comunicación.										
	Matemáticas.										
	Educación en valores.										
	Técnicas de estudio.										
Segundo	Fundamentos biológicos.										
	Filosofía.										
	Orientación.										
	Psicología.										
Tercero	Sociología.										
	Estudios Sociales.										
	Pedagogía.										
	Lengua Guaraní I.										
	Lengua Castellana I.										

c. Grupos focales

Los grupos focales responden a técnicas cualitativas y en ellos el estudio se centra en conversar sobre las respuestas a las siguientes preguntas:

1. ¿Qué les motiva a estudiar en esta modalidad?
2. ¿Qué fue cambiando en la forma de estudiar a lo largo de los tres cuatrimestres?
3. ¿Cuáles son las funciones de los medios audiovisuales y los módulos en este estudio?
4. Di cuál o cuáles crees que son las funciones de:
 - La coordinadora.
 - Los tutores.
 - Los secretarios.
5. ¿Qué cosas, aspectos o factores dificultan un mayor y mejor aprendizaje en la modalidad de Formación a Distancia?

d. Evaluación fotográfica

La evaluación consiste en fotografiar las zonas de la Sede que influyen en el éxito escolar, tanto para favorecer el aprendizaje como para perjudicarlo. Para ello aplica el siguiente procedimiento:

- Formar grupos de cuatro o cinco alumnos por cada tutoría.
- Discutir la pregunta por cada grupo.
- Decidir por grupos sobre lo que se va a fotografiar.
- Tomar las fotografías.
- Redactar comentarios justificando la elección.

e. Diario

Se pide a cinco alumnos de cada tutoría que escriban en un pequeño diario, en el que recojan informaciones relativas a sus logros tanto personales como profesionales por cuatrimestre.

Registro del Diario del alumno

CUATRIMESTRE	LOGROS	
	Personales	Profesionales
Primero		
Segundo		
Tercero		

EJECUCIÓN

Una vez definido el diseño de autoevaluación, se validaron los instrumentos con los representantes de los alumnos. Después, ellos mismos junto con la coordinadora de la Sede aplicaron los instrumentos en grupos de cinco estudiantes por cada tutoría. Se trabajaron todos los instrumentos en el mismo día con cada grupo.

Los factores que facilitaron el trabajo fueron:

- Contar con el diseño planteado con anterioridad.
- Integración de representantes de alumnos en el equipo de autoevaluación.
- Predisposición de los alumnos con quienes se trabajó.
- Contar con instrumentos a tiempo.
- Apoyo de los tutores.

Los factores que obstaculizaron el trabajo fueron:

- Falta de coordinación con los tutores para la aplicación de los instrumentos.
- Falta de un espacio físico en donde trabajar.
- Asistencia de los alumnos: en función de las necesidades y dudas que tenían, no asistían los alumnos de forma grupal.
- Los alumnos no querían perder las clases presenciales, lo que disminuía la asistencia a este proyecto.

Las actividades planificadas no se desarrollaron por completo ya que en algunas tutorías hubo dificultades.

La aplicación de los instrumentos fue llevada a cabo por el equipo de evaluación.

RESULTADOS

a. Resultados obtenidos en el cuestionario

En las conclusiones se tuvo en cuenta el sexo y la existencia de hijos. Estos resultados fueron los siguientes:

Tabla con los resultados del cuestionario

HOMBRES SIN HIJOS	MUJERES SIN HIJOS
Aprendizaje	
<p>La mayoría afirma que estudiar en grupo ayuda más al aprendizaje que estudiar individualmente. La motivación hacia el estudio de una gran cantidad de alumnos consiste en saber que contarán con un título; también, por los deseos de superación personal y profesional. Los estudiantes cuentan con algunos medios audiovisuales así como materiales anexos a su estudio. No hay claridad total hacia el sistema de evaluación de la modalidad de Formación a Distancia.</p>	<p>Existe diferencia en cuanto a la motivación hacia el estudio: la mayoría de las mujeres afirman que la motivación es la superación personal y profesional.</p>
Actitudes y valores	
<p>Los estudiantes asumen con responsabilidad su Profesionalización a distancia, así como la confianza en sus propios trabajos y la originalidad en los mismos. Se evalúan para mejorar la tarea docente.</p>	<p>La evaluación para el mejoramiento se hace “a medias”.</p>
Tutoría	
<p>Las orientaciones son oportunas. Hay apertura de los tutores, la comunicación es abierta. El tutor ayuda a aclarar las dudas del módulo.</p>	<p>En la mayoría de los casos las orientaciones son oportunas. Las aclaraciones de dudas sobre los módulos se hacen “a medias”.</p>
Coordinación local	
<p>Desconocimiento de las funciones de la coordinadora. La coordinación propicia que haya aprendizaje, participación y apertura.</p>	<p>En la mayoría de los casos se conocen las funciones y también en la mayoría de los casos la coordinadora favorece el proceso de aprendizaje.</p>
IFD Caaguazú	
<p>La Sede cuenta con la infraestructura adecuada para el aprendizaje. Hay apertura para la elaboración del Proyecto Educativo Institucional (PEI).</p>	<p>La mayoría de las encuestadas responde que los recursos de la Sede son adecuados.</p>
Sugerencias	
<p>Que la coordinación siga flexible y solidaria. Continuidad del Sistema de Profesionalización a distancia. Dar respuesta a las necesidades de los alumnos. Elaborar mejor los módulos (libros). No hacer coincidir los exámenes en una misma semana.</p>	<p>Se solicita mejor mobiliario y limpieza en el baño. Mayor participación de la coordinadora.</p>

Tabla con los resultados del cuestionario

HOMBRES CON HIJOS	MUJERES CON HIJOS
Aprendizaje	
<p>Prefieren el estudio grupal. La principal motivación hacia el estudio es la obtención del título y los deseos de superación. Los alumnos cuentan con medios audiovisuales. Poseen autodisciplina. El currículo desarrollado responde a sus necesidades. Tienen conocimiento de los objetivos que se presentan, así como del sistema de evaluación.</p>	<p>En la mayoría de los casos se posee autodisciplina en el estudio. Existe suficiente información sobre el sistema de evaluación.</p>
Actitudes y valores	
<p>Los alumnos asumen con responsabilidad el estudio, confían en los trabajos que presentan y en la originalidad de los mismos. En la mayoría de los casos se evalúan para mejorar su trabajo docente.</p>	
Tutoría	
<p>Cuando todo el grupo está presente mejoran su aprendizaje. Las orientaciones del tutor son oportunas y demuestran apertura.</p>	<p>Tan sólo en algunos casos se prefiere la tutoría individual. El tutor suele orientar a los alumnos en técnicas de aprendizaje.</p>
Coordinación local	
<p>Hay poco conocimiento de las funciones de la coordinadora. La coordinadora ayuda a organizar la Sede para favorecer el aprendizaje. Las gestiones realizadas potencian la participación y el acompañamiento de los alumnos.</p>	<p>La coordinadora acompaña el proceso de aprendizaje de los alumnos, facilita la resolución de problemas, se preocupa por los aspectos institucionales.</p>
IFD Caaguazú	
<p>La Sede cuenta con infraestructura adecuada. Los alumnos se sienten bien acogidos.</p>	
Sugerencias	
<p>Mejorar las grabaciones de las casetes. Agilización en el Sistema de Profesionalización a Distancia. Realizar un examen por día en lugar de dos o tres. Elaborar libros más acordes con la realidad rural y que no tengan errores, que incluyan menos trabajos para entregar al tutor y más ejercicios de autocomprobación. Mayor exigencia de parte de los tutores con la responsabilidad del estudiante. Mayor comunicación entre tutores y alumnos. Realizar al menos un encuentro grupal al mes.</p>	<p>Mejorar las canciones en las casetes. Realizar el examen con los tutores en lugar de hacerlo con otros examinadores. Cumplir con las fechas establecidas. Informar sobre las funciones de la coordinadora. Recibir más visitas de la Coordinación Central. Recibir más Formación a Distancia.</p>

b. Resultados obtenidos en el Diario

Resultados del primer cuatrimestre

LOGROS PERSONALES	LOGROS PROFESIONALES
<ul style="list-style-type: none">- Participación.- Responsabilidad.- Comprender mejor la importancia de volver a estudiar.- Superación.- Apertura.- Adecuación a esta modalidad de estudio.- Conocer a otras personas en mi situación.- Vencer la timidez.- Motivación.- Racionalizar y hacer buen uso del tiempo.- Mejorar la conducta.	<ul style="list-style-type: none">- Adquisición de conocimientos.- Estabilidad laboral.- Mejoramiento del trabajo en mi aula.- Mayor capacitación.- Diálogo.- Adquisición de nuevos conocimientos.- Responsabilidad en cuanto al trabajo.- Puntualidad.- Mayor responsabilidad.- Conocimiento de nuevos enfoques.- Ser más técnico y metódico.- Mayor capacidad para enseñar.- Capacitación acorde con la realidad.- Trabajo más dinámico.- Mayor compromiso.

Resultados del segundo cuatrimestre

LOGROS PERSONALES	LOGROS PROFESIONALES
<ul style="list-style-type: none">- Mayor interés.- Mejores conocimientos y relación con los demás.- Más dedicación al estudio.- Integración en el grupo.- Conocimiento de más teorías.- Más entusiasmo.- Mejor convivencia con la familia.	<ul style="list-style-type: none">- Superación de inconvenientes y dudas.- Transferencia al aula.- Más capacidad de estudio.- Reconocimiento de las dificultades de los alumnos.- Mejores conocimientos.- Aprender métodos de enseñanza.

Resultados del tercer cuatrimestre

LOGROS PERSONALES	LOGROS PROFESIONALES
<ul style="list-style-type: none">- Progreso.- Facilitar mi tarea de alumno.- Superación personal.- Desarrollo más rápido.	<ul style="list-style-type: none">- Intercambio de conocimientos.- Facilidad y comprensión en la tarea docente.

2.6.3. RESULTADOS OBTENIDOS EN EL ANÁLISIS DOCUMENTAL

INSTRUMENTO: ANÁLISIS DE LAS ACTAS DE LAS REUNIONES

Los documentos que se producen en las instituciones reflejan los acuerdos, sentimientos, objetivos, intereses, etc., de los que la conforman, por lo que el análisis de las actas constituye un elemento más de información valiosa, para conocer la Sede y poder entenderla.

a. Actas del cuarto cuatrimestre

- Número de reuniones: 12.
- Participantes:
 - Coordinador: presente en 12 reuniones
 - Secretario: Ninguna.
 - Tutores: 16 tutores presentes en 5 reuniones.
15 tutores presentes en 2 reuniones.
14 tutores presentes en 1 reunión.
12 tutores presentes en 2 reuniones.
11 tutores presentes en 2 reuniones.
- Número total de horas: tiempo total = 14,40 h.
- Media de tiempo semanal = 1,20 h.
- Temas tratados: Número total = 63.

Organizativos o de gestión:	18 (28,5 %)
Curriculares:	6 (9,5 %)
Materiales:	5 (8 %)
Recursos Humanos:	6 (9,5 %)
Infraestructura:	1 (1,5 %)

Evaluación de alumnos:	1 (1,5 %)
Evaluación institucional:	15 (24 %)
Innovación:	0
Desarrollo del profesorado:	3 (5 %)
Diálogo educativo:	2 (3 %)
Proyecto educativo del centro:	2 (3 %)
Trabajo en equipo:	5 (8 %)
– Plan de acción:	1
– Estilo en la exposición: descriptivo en el 95 % de los temas.	

b. Resultados del procesamiento de datos

Matriz de procesamiento de datos

FECHA	INTEGRANTES	Nº DE HORAS	Nº TOTAL DE TEMAS EXPUESTOS	CONTENIDOS	MÉTODO EN LA EXPOSICIÓN
4º Cuatrimestre					
3 de agosto.	Coordinadora. 16 tutores.	1, 35 h	Organizativos: 8. Curriculares: 1. Materiales: 0. Recursos Humanos: 2. Infraestructura: 1. Evaluación de alumnos: 0. Evaluación institucional: 1. Proyectos de innovación: 0. Desarrollo del profesorado: 0. Diálogo educativo: 0. PEC: 0. Trabajo en equipo: 3.	<p><i>Organizativos:</i> Planificación del inicio del cuatrimestre. Organización de trabajos tutoriales. Firmar actas en el momento De la reunión. Nº de alumnos inscritos. Distribución de alumnos por tutor y por espacios. Organización de Educación Artística. Organización de la biblioteca. Elección de horario.</p> <p><i>Curriculares:</i> Registro de actividades de los docentes voluntarios.</p> <p><i>Recursos Humanos:</i> Contrato de la limpiadora. Inscripción de docentes auxiliares voluntarios.</p> <p><i>Infraestructura:</i> Solicitud de descuento en las fotocopias.</p> <p><i>Evaluación institucional:</i> Evaluación sobre la percepción de la coordinación y secretaría.</p> <p><i>Trabajo en equipo:</i> Necesidad de trabajo en equipo. Cambio de tutores por acuerdo. Coordinación.</p>	Descriptivo.

FECHA	INTEGRANTES	Nº DE HORAS	Nº TOTAL DE TEMAS EXPUESTOS	CONTENIDOS	MÉTODO EN LA EXPOSICIÓN
5 de agosto.	Coordinadora. 12 tutores.	1,40 h	Organizativos: 1. Curriculares: 1. Materiales: 0. Recursos Humanos: 1. Infraestructura: 0. Evaluación de alumnos: 1. Evaluación institucional: 2. Proyectos de innovación: 0. Desarrollo del profesorado: 1. Diálogo educativo: 0. PEC: 1. Trabajo en equipo: 1.	<i>Curriculares:</i> Objetivos que lograr en música y danza. <i>Recursos Humanos:</i> Retribución voluntaria a los auxiliares. <i>Evaluación de alumnos:</i> Indicadores de danza y música. <i>Evaluación institucional:</i> Participación en un plan de autoevaluación. Evaluación de la jornada. <i>Desarrollo del profesorado:</i> Reflexión sobre un escrito pedagógico. <i>Proyecto Educativo de Centro:</i> Inicio de un Proyecto de Centro. <i>Trabajo en equipo:</i> Se prevén reuniones pedagógicas.	Descriptivo.
12 de agosto.	Coordinadora. 16 tutores.	1h	Organizativos: 3. Curriculares: 0. Materiales: 2. Recursos Humanos: 0. Infraestructura: 0. Evaluación de alumnos: 0. Evaluación institucional: 2. Proyectos de innovación: 0. Desarrollo del profesorado: 1. Diálogo educativo: 0. PEC: 0. Trabajo en equipo: 0.	<i>Organizativos:</i> Entrega de documentación a tutores. Matriculación extraordinaria Información sobre entrega de planillas. <i>Materiales:</i> Libros sobrantes y faltantes. Costo de copias de casete. <i>Evaluación institucional:</i> Diseño del plan de autoevaluación de la Sede: objetivos, fundamentación, resultados, instrumentos... Análisis de la cultura de la Sede: relaciones, forma de trabajo, organización, etc. <i>Desarrollo del profesorado:</i> Búsqueda de información sobre la educación a distancia.	Descriptivo.

FECHA	INTEGRANTES	Nº DE HORAS	Nº TOTAL DE TEMAS EXPUESTOS	CONTENIDOS	MÉTODO EN LA EXPOSICIÓN
19 de agosto.	Codirectora AECI. Coordinadora. administrativa Coordinadora de la Sede. 16 tutores.	1,5 h	Organizativos: 2. Curriculares: 0. Materiales: 0. Recursos Humanos: 3. Infraestructura: 0. Evaluación de alumnos: 0. Evaluación institucional: 1. Proyectos de innovación: 0. Desarrollo del profesorado: 0. Diálogo educativo: 0. PEC: 0. Trabajo en equipo: 1.	<i>Organizativos:</i> Informes generales. Recursos financieros. <i>Recursos Humanos:</i> Caso de una tutora que sale del proyecto. Criterios para la elección de coordinadora. Inquietudes sobre horario y sueldo. <i>Evaluación institucional:</i> Proyecto de autoevaluación. <i>Trabajo en equipo:</i> Importancia del buen clima laboral.	Descriptivo.
26 de agosto.	Coordinadora. 16 tutores.	1,30 h	Organizativos: 1. Curriculares: 0. Materiales: 0. Recursos Humanos: 0. Infraestructura: 0. Evaluación de alumnos: 0. Evaluación institucional: 1. Proyectos de innovación: 0. Desarrollo del profesorado: 0. Diálogo educativo: 0. PEC: 1. Trabajo en equipo: 0.	<i>Organizativos:</i> Información sobre registros. <i>Evaluación institucional:</i> Temas para evaluar: gestión institucional, rendimiento, dificultades, recursos para el aprendizaje, metodología, condiciones económicas, motivación. <i>Proyecto Educativo de Centro:</i> Análisis del PEC: logros, puntos débiles, objetivos.	Descriptivo.

FECHA	INTEGRANTES	Nº DE HORAS	Nº TOTAL DE TEMAS EXPUESTOS	CONTENIDOS	MÉTODO EN LA EXPOSICIÓN
2 de septiembre.	Coordinadora. 16 tutores.	1,15 h	Organizativos: 1. Curriculares: 0. Materiales: 0. Recursos Humanos: 0. Infraestructura: 0. Evaluación de alumnos: 0. Evaluación institucional: 4. Proyectos de innovación: 0. Desarrollo del profesorado: 0. Diálogo educativo: 2. PEC: 0. Trabajo en equipo: 0.	<p><i>Organizativos:</i> Solicitud de reuniones más espaciadas.</p> <p><i>Evaluación institucional:</i> Autoevaluación del centro (cuestionario, estudio de expedientes académicos). Solicitud de evaluación a la coordinación. Demanda de respaldo de la dirección. Evaluación de tutores objetiva.</p> <p><i>Diálogo educativo:</i> Reunión con alumnos para trabajar la autoevaluación. Sugerencia de hablar con el tutor en momentos tensos con la coordinación.</p>	Descriptivo.
9 de septiembre.	Coordinadora. 11 tutores.	1 h	Organizativos: 0. Curriculares: 0. Materiales: 0. Recursos Humanos: 0. Infraestructura: 0. Evaluación de alumnos: 0. Evaluación institucional: 2. Proyectos de innovación: 0. Desarrollo del profesorado: 1. Diálogo educativo: 0. PEC: 0. Trabajo en equipo: 0.	<p><i>Evaluación institucional:</i> Instrumentos para la autoevaluación. Evaluación de la coordinadora.</p> <p><i>Desarrollo del profesorado:</i> Invitación para el curso de capacitación.</p>	Descriptivo.

FECHA	INTEGRANTES	Nº DE HORAS	Nº TOTAL DE TEMAS EXPUESTOS	CONTENIDOS	MÉTODO EN LA EXPOSICIÓN
16 de septiembre.	Coordinadora. 12 tutores.	1,30 h	Organizativos: 0. Curriculares: 0. Materiales: 0. Recursos Humanos: 0. Infraestructura: 0. Evaluación de alumnos: 0. Evaluación institucional: 1. Proyectos de innovación: 0. Desarrollo del profesorado: 0. Diálogo educativo: 0. PEC: 0. Trabajo en equipo: 0. Plan de acción: 1.	<i>Evaluación institucional:</i> Cuestionario para autoevaluación y actividades. <i>Plan de acción:</i> Se cambiará el planteamiento de la tutoría y la coordinación.	Enumeración de temas.
30 de septiembre.	Coordinadora. 15 tutores.	40min	Organizativos: 1. Curriculares: 2. Materiales: 3. Recursos Humanos: 0. Infraestructura: 0. Evaluación de alumnos: 0. Evaluación institucional: 0. Proyectos de innovación: 0. Desarrollo del profesorado: 0. Diálogo educativo: 0. PEC: 0. Trabajo en equipo: 0.	<i>Organizativos:</i> Se fijan fechas en entrega de trabajos. <i>Curriculares:</i> Elaboración de ejercicios por módulos. Exigencia en la asistencia de alumnos con justificantes médicos para danza. <i>Materiales:</i> Evaluación del desarrollo de los módulos. Errores del módulo de matemáticas. Problemas con las casetes.	Descriptivo.
7 de octubre.	Coordinadora. 15 tutores.	1 h	Organizativos: 0. Curriculares: 1. Materiales y RRHH: 0. Infraestructura: 0. Evaluación de alumnos: 0. Evaluación institucional: 0. Proyectos de innovación: 0. Desarrollo del profesorado: 0. Diálogo educativo: 0. PEC: 0. Trabajo en equipo: 0.	<i>Curriculares:</i> Elaboración de ejercitatorios para los módulos.	Enumeración del tema.

FECHA	INTEGRANTES	Nº DE HORAS	Nº TOTAL DE TEMAS EXPUESTOS	CONTENIDOS	MÉTODO EN LA EXPOSICIÓN
21 de octubre.	Coordinadora. 14 tutores.	1 h	Organizativos: 0. Curriculares: 1. Materiales: 0. Recursos Humanos: 0. Infraestructura: 0. Evaluación de alumnos: 0. Evaluación institucional: 0. Proyectos de innovación: 0. Desarrollo del profesorado: 0. Diálogo educativo: 0. PEC: 0. Trabajo en equipo: 0.	<i>Curriculares:</i> Elaboración de ejercicios para los módulos.	Enumeración del tema.
28 de octubre.	Coordinadora. 11 tutores.	1 h	Organizativos: 1. Curriculares: 0. Materiales: 0. Recursos Humanos: 0. Infraestructura: 0. Evaluación de alumnos: 0. Evaluación institucional: 1. Proyectos de innovación: 0. Desarrollo del profesorado: 0. Diálogo educativo: 0. PEC: 0. Trabajo en equipo: 0.	<i>Organizativos:</i> Organización de la clausura del cuatrimestre: espacios, costos, actividades, etc. <i>Evaluación institucional:</i> Evaluación de la jornada.	Descriptivo.

c. Análisis e interpretación de resultados respecto al análisis documental

En relación con el estudio de las actas del cuarto cuatrimestre, puede evidenciarse lo siguiente:

1. La presencia de los tutores y la coordinadora es notable, ya que todos los participantes han asistido a casi la mitad de las mismas y nunca se ha producido una reunión con menos de 11 tutores, siendo 16 el número total. Esto significa que el *interés e implicación*, sobre todo de la coordinadora, destaca y puede llegar a favorecer las decisiones en equipo.
2. La media de tiempo empleado en “coordinación formal” es de una hora y veinte minutos, lo que podría calificarse en principio como suficiente para tratar los temas propios de la Sede, al menos, no hay ningún comentario en las actas donde se reclame la necesidad de más tiempo de reunión.
3. El número de temas es de 63, distribuidos en todos los contenidos de la matriz de procesamiento, a excepción de los temas relativos a *innovación educativa*. Esta situación parece paradójica, dado que el Proyecto Educativo del Centro lo explicitan como uno de los méritos de la institución. No obstante, puede decirse que el proyecto de evaluación es un ejemplo de innovación.

El contenido de los temas se caracteriza por su *carácter pedagógico*. Pese a que *los asuntos organizativos o de gestión son los más numerosos*, cobran especial importancia los que hacen referencia a la autoevaluación institucional, muy por encima de los referidos a los Recursos Humanos. Las causas podrían buscarse en considerarlo como un tema nuevo en la Sede, donde nunca se habían producido sistemas de autoevaluación y donde la coordinadora, a través de las reuniones, intenta sensibilizar a los tutores para motivarlos e implicarlos en el proyecto.

Existen, además, sesiones en las que se ha estudiado el *Proyecto Educativo del Centro*, *el trabajo en equipo* o *el desarrollo del profesorado* y, la cultura de la institución constituye un tema de interés. Esto lleva a pensar que en el IFD de Caaguazú se reflexiona sobre la práctica docente y se cuestionan los objetivos institucionales, además de mostrar un *interés constante por la evaluación*, en distintos aspectos.

Sin embargo, no se aprecia ningún tipo de complementariedad con otros proyectos de innovación y poco se menciona sobre la *infraestructura* del centro o la evaluación de los alumnos.

4. La exposición de las actas es *descriptiva* y no se limitan a enumerar los temas, lo cual da mayor riqueza al análisis.

Como conclusión hay que resaltar el valioso trabajo en equipo, la preocupación por crear un sistema de autoevaluación con la implicación de tutores y alumnos, y la riqueza del contenido que se aprecia en las actas, lo que hace sospechar un buen trabajo institucional.

2.6.4. RESULTADOS OBTENIDOS EN EL PRIMER GRUPO DE DISCUSIÓN

El primer grupo de discusión se puso en práctica a lo largo del proceso de evaluación, de manera que además de la coordinadora, los representantes de alumnos y los tutores pudieran expresar sus opiniones.

Este medio resulta útil para comprobar los tipos de relación que se dan entre los miembros, las actitudes hacia el tema o la implicación de cada uno.

INTEGRANTES

- Directora del Proyecto Educación a Distancia.
- Evaluadora de la Sede Central.
- Coordinadora del IFD Caaguazú.
- Cuatro tutoras.

- Dos alumnos.

OBJETIVOS

- Conocer el proceso de autoevaluación seguido en la Sede.
- Fomentar la comunicación entre la coordinadora, los tutores y los alumnos.

GUÍA DE OBSERVACIÓN DEL PRIMER GRUPO DE DISCUSIÓN

a. Observadora: directora del Proyecto

Esta guía de observación tiene como objetivo contrastar la percepción sobre el desarrollo de un grupo de discusión entre dos observadores. Para ello será necesaria una puntuación entre 1 y 4 (de menor a mayor), según el aspecto definido sea menos o más valorado por el/la observador/a.

Registro de observación: cuarto cuatrimestre

ASPECTOS EVALUADOS	1	2	3	4
1. Tiempo de la sesión:				
- Puntualidad en la entrada.			X	
- Puntualidad en la salida.				X
- Duración adecuada.				X
2. Espacio:				
- Adecuado.				X
3. Contenidos:				
- Pensados con anterioridad por la coordinadora.				X
- Pensados con anterioridad por los tutores.				X
- Pensados con anterioridad por los alumnos.				X
- Excesivo número de objetivos.				X
4. Desarrollo:				
- Participación de la coordinadora.				X
- Participación de los tutores.				X
- Participación de los alumnos.				X
- Grado de entendimiento coordinadora-tutores.				X
- Grado de entendimiento coordinadora-alumnos.			X	
- Grado de entendimiento tutores-alumnos.				X
- Actitud de la coordinadora hacia el tema.				X
- Actitud de los tutores hacia el tema.				X
- Actitud de los alumnos hacia el tema.				X
- Grado de liderazgo compartido.				X
- Conflictos interpersonales entre los participantes.			X	
- Grado de estabilidad que se aprecia en el equipo.				X
- Grado de cohesión entre los tutores.			X	

– Grado de apoyo de la coordinadora a los tutores.				X
– Dedicación a acciones de mejora.				X
5. Otros aspectos no previstos:				
6. Observaciones:				

b. Observadora: evaluadora de la Sede Central

Esta guía de observación tiene como objetivo contrastar la percepción sobre el desarrollo de un grupo de discusión entre dos observadores. Para ello será necesaria una puntuación entre 1 y 4 (de menor a mayor), según el aspecto definido sea menos o más valorado por el/la observador/a.

Registro de observación: cuarto cuatrimestre

ASPECTOS EVALUADOS	1	2	3	4
1. Tiempo de la sesión:				
– Puntualidad en la entrada.			X	
– Puntualidad en la salida.				X
– Duración adecuada.				X
2. Espacio:				
– Adecuado.				X
3. Contenidos:				
– Pensados con anterioridad por la coordinadora.				X
– Pensados con anterioridad por los tutores.				X
– Pensados con anterioridad por los alumnos.				X
– Excesivo número de objetivos.			X	
4. Desarrollo:				
– Participación de la coordinadora.				X
– Participación de los tutores.				X
– Participación de los alumnos.			X	
– Grado de entendimiento coordinadora-tutores.			X	
– Grado de entendimiento coordinadora-alumnos.				X
– Grado de entendimiento tutores-alumnos.				X
– Actitud de la coordinadora hacia el tema.				X
– Actitud de los tutores hacia el tema.				X
– Actitud de los alumnos hacia el tema.				X
– Grado de liderazgo compartido.				X
– Conflictos interpersonales entre los participantes.				X
– Grado de estabilidad que se aprecia en el equipo.				X
– Grado de cohesión entre los tutores.				X
– Grado de apoyo de la coordinadora a los tutores.				X
– Dedicación a acciones de mejora.				X
5. Otros aspectos no previstos:				
6. Observaciones: Se observa el trabajo sistemático por la gestión de la coordinadora, pero además se percibe un trabajo de grupo.				

A continuación se expone el contenido literal de las frases más importantes de la transcripción:

Tabla del texto codificado

PARTICIPANTES	CONTENIDO FUNDAMENTAL DE LA TRANSCRIPCIÓN	DIMENSIONES	CONSECUENCIAS
<p>Coordinadora</p>	<p>Elección del tema unánime. Había 10 voluntarios de cada grupo y ellos eligieron tres con los tutores y la coordinadora. Lo que trabajé con los tutores fue el cuestionario. Los alumnos validaron los instrumentos y los tutores. Aportaciones de los que sabían de evaluación. Se labró un acta de las mejoras introducidas. Proponíamos un cuestionario y se revisaba. Los alumnos aplicaron los instrumentos a sus compañeros. Resultados del cuestionario: – Las mujeres con hijos tienen más dificultades para estudiar. – Infiere el apoyo del tutor en el aprendizaje. – El trabajo individual o grupal influye en el aprendizaje. Resultados del Diario: percepción de los alumnos sobre ellos mismos. Resultados de la evaluación fotográfica: los baños son un punto crítico en la institución. Había problemas para analizar los resultados por las lluvias, los salarios y el tiempo. Había poco conocimiento sobre la labor de la coordinación. Dificultad en la implicación de todos.</p>	<p>Trabajo en equipo (I.3). Diálogo educativo (III.2). Trabajo en equipo (I.4). Trabajo en equipo (I.4). Trabajo en equipo (I.2). PEC (V.2). Trabajo en equipo (I.2). Diálogo educativo (III.4).</p> <p>Resultado. Resultado. Resultado. Resultado. Resultado.</p> <p>Dificultad. Dificultad. Dificultad.</p>	<p>Mayor coordinación con tutores y alumnos. Participación de casi todos. Cambio en la percepción de la evaluación institucional, ahora es un proceso sistemático.</p>

PARTICIPANTES	CONTENIDO FUNDAMENTAL DE LA TRANSCRIPCIÓN	DIMENSIONES	CONSECUENCIAS
Tutores	<p>Selección del área “éxito escolar” con el consenso de los tutores. Trabajo cercano a la coordinación. Preocupación de la coordinadora por la evaluación. Autoevaluación como respuesta a la preocupación de los tutores por la evaluación. Elección del tema de común acuerdo. Se establecieron reuniones cada ocho días. Se presentó a los alumnos y se eligieron representantes. Los alumnos han participado en la validación del cuestionario. Lo más importante fue que elaboramos los cuestionarios con la coordinación porque teníamos que ponernos de acuerdo. No estamos acostumbrados a la autoevaluación. Experiencia muy linda. Indagamos los alumnos que querían participar. Los alumnos participaron de forma voluntaria. Participación de cinco alumnos por tutoría, aproximadamente 85. Dificultad de tiempo para reunirse. Debate para la elección del tema, instrumentos, técnicas... Gran participación en la elección del tema, validación de instrumentos... Hemos tenido varias sesiones de trabajo sistematizado. Sesiones organizadas y coordinadas. Participación tremenda de tutores y alumnos. Siempre se labró acta de las reuniones. El tiempo adicional de la evaluación se compensa con los resultados. La evaluación parecía una sobrecarga de trabajo. Notable grado de comunicación con los alumnos. Al principio bastante miedo hacia la evaluación. Más cosas positivas que negativas. No tenemos cultura de evaluación institucional y hace falta. Tenemos temor a decir las cosas a nuestros superiores. Muy positivo que hayamos elaborado nuestros instrumentos, nos da más seguridad. Nos percatamos de la necesidad de intercambiar ideas entre los tutores, también. Necesidad de compartir nuestro trabajo. Muy positivo el trabajo en grupo.</p>	<p>Trabajo en equipo (I.8). Respaldo de la coor. (IV.2). Respaldo de la coor. (IV.1). Innovación (VI.1). Trabajo en equipo (I.8). Infraestructura (I.8). Diálogo educativo (III.2). Diálogo educativo (III.4). Respaldo de la coordinadora (IV.4). Valoración. Diálogo educativo (III.5). Diálogo educativo (III.2). Diálogo educativo (III.4). Dificultad. Trabajo en equipo (I.8). Diálogo educativo (III.5). PEC (V.3). PEC (V.3). Diálogo educativo (III.2). Diálogo educativo (III.4). Valoración. Valoración. Diálogo educativo (III.5). Valoración. Valoración. Valoración. Valoración. Valoración. Valoración. Valoración. Valoración. Valoración. Valoración.</p>	<p>Nos dimos cuenta de la importancia de la evaluación. Planes de mejora: instalación de un mural para dar información. Elaboración del PEC. Los alumnos están mejor: manifiestan sus preocupaciones. Comunicación más abierta. Ambiente familiar y de confianza. Pudimos compartir ideas, ponernos de acuerdo, ir mejorando. Los alumnos tímidos han mejorado muchísimo. Consultas tutoriales más abiertas. Ha mejorado la capacidad de comprensión. Han perdido el miedo a dialogar. Planificamos mejor, mejora en la sistematización.</p>

PARTICIPANTES	CONTENIDO FUNDAMENTAL DE LA TRANSCRIPCIÓN	DIMENSIONES	CONSECUENCIAS
Alumnos	<p>Ha sido un trabajo experimental. Aprovechamos la organización de los alumnos para comunicar el proyecto. Los alumnos con la coordinadora elegimos el tema. Entre todos los alumnos hicimos la elección. No implicación de todos por falta de tiempo. Traíamos nuestras propuestas a las reuniones y en plenaria discutíamos. Planteamos al grupo y después trabajamos por separado hasta hacer el diario. Con el Diario, las personas tímidas podían expresarse. Dificultad para reunirnos por la distancia. Falta más diálogo entre los propios alumnos. Nos gusta más el trabajo grupal porque nos ayuda a mejorar.</p>	<p>Innovación (VI.1). Diálogo educativo (III.3). Respaldo de la coordinadora (IV.2). Trabajo en equipo (I.8). Dificultad. Trabajo en equipo (I.8). Trabajo en equipo (I.8). Valoración. Dificultad. Valoración. Valoración.</p>	<p>Parte profesional de nuestro trabajo. Los tutores ayudaron bastante a nuestras consultas. Hemos perdido el miedo a hablar con los tutores. Aumentó la comunicación.</p>

Tabla de códigos del primer grupo de discusión

I. TRABAJO EN EQUIPO			II. DESARROLLO DEL PROFESORADO			III. DIÁLOGO EDUCATIVO			IV. RESPALDO DE LA DIRECCIÓN			V. PROYECTO EDUCATIVO			VI. INNOVACIÓN			VII. INFRAESTRUCTURA			ÍTEM
A	T	C	A	T	C	A	T	C	A	T	C	A	T	C	A	T	C	A	T	C	
										1					1	1					1
		2					3	1	1	1				1							2
		1				1							2								3
		2					3	1		1											4
							3														5
																					6
																					7
3	4																				8
3	4	5				1	9	2	1	3			2	1	1	1					Total
12						12			4			3			2						TOTAL

A: alumnos.

T: tutores.

C: coordinadora.

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DEL PRIMER GRUPO DE DISCUSIÓN

a. Estructura del grupo de discusión

La guía de observación pone de relieve la percepción sobre el desarrollo del grupo de discusión entre otro observador y la investigadora, de forma que exista triangulación.

La segunda observadora fue la evaluadora del Proyecto Educación a Distancia, persona calificada en el ámbito de la evaluación.

La guía contiene seis aspectos para valorar: tiempo de la sesión, espacio, contenidos, desarrollo, aspectos no previstos y observaciones. Las puntuaciones de valoración van de 1 a 4, de menor a mayor valor.

Los resultados obtenidos por las dos observadoras son significativamente parecidas, no coincidiendo únicamente en tres apartados, con la diferencia de 1 punto: excesivo número de objetivos, participación de los alumnos, grado de entendimiento entre la coordinadora y los alumnos y tutores, conflictos interpersonales entre los participantes y grado de cohesión entre los tutores.

Puede afirmarse que las dos observadoras han visto e interpretado de forma similar el grupo de discusión.

En lo que se refiere a la estructura de la sesión, nos pareció adecuada, tanto en su duración y la puntualidad a la entrada y la salida, como la sala donde tuvo lugar.

Los contenidos estaban trabajados y pensados con anterioridad.

En cuanto a la participación, los tutores han sido los más participativos, seguidos por la coordinadora y los alumnos, por este orden.

Se percibe un buen clima entre todos, grado de cohesión y liderazgo compartido.

b. Análisis del contenido

Es interesante comprobar las diferencias y semejanzas en las percepciones de los participantes sobre el proceso de evaluación así como en las consecuencias de la implantación del sistema de evaluación en el IFD Caaguazú.

Los **alumnos**, DURANTE EL PROCESO, centran su interés en el *trabajo en equipo*, haciendo hincapié en el clima positivo de colaboración, tanto entre los propios alumnos como con los tutores y la coordinadora. En este sentido, hay que considerar que los alumnos crearon un Consejo para estar más organizados respecto a las tareas académicas y que además sirvió después para gestionar con mayor eficacia el proceso de evaluación y para que los alumnos del Comité de evaluación se sintieran implicados. El centrar su interés por el trabajo colaborativo puede estar relacionado con el trabajo del Consejo de alumnos, así como la comunicación con la coordinadora y los tutores.

El *diálogo educativo* aparece como la segunda dimensión más valorada en cuanto a la comunicación entre los propios alumnos. Esto puede deberse al aumento en la frecuencia de las reuniones, tanto entre el Comité de evaluación como entre el Consejo de alumnos. Esto se complementa con el hecho de que haya mejorado la comunicación con la coordinadora, tal y como lo refleja la transcripción del grupo de discusión.

El *apoyo de la coordinadora*, que ha sido reconocido por los alumnos, está relacionado con el punto anterior, si se considera la mejora de la comunicación y el tipo de proceso de evaluación que se ha seguido en la Sede.

Los **tutores** priorizan el *diálogo educativo* en varias vertientes: participación de tutores, participación de alumnos y sistemas de recogida de sugerencias de los alumnos. Esto significa que también han visto una mejora progresiva en la comunicación de los participantes y viene dada por diferentes factores: el sistema de elección de los alumnos en el equipo de evaluación, participación de éstos en todas las fases del proyecto, etc.

Los tutores destacan en segundo lugar el *trabajo en equipo*, haciendo hincapié en el clima positivo de trabajo colaborativo. Esta forma de trabajo está basada en el consenso y el debate en el propio proceso de evaluación.

El *apoyo de la coordinación* se valora en cuanto a que se preocupa por la docencia y por el proyecto de evaluación, crea buen clima de trabajo y equipos colaborativos; y el *Proyecto Educativo del Centro* respecto a la planificación y la mejora en la reflexión entre los tutores y la *infraestructura* en cuanto al incremento de los tiempos de reunión.

Esta percepción de los tutores, puede deberse al acercamiento que ha manifestado la coordinadora a lo largo de todo el proceso de evaluación.

La **coordinadora** pone de relieve el *trabajo en equipo*, el *diálogo educativo* y el *Proyecto Educativo del Centro*, en cuanto que el Proyecto ha sido asumido por toda la comunidad educativa, lo cual parece congruente si se compara con los resultados obtenidos por los demás integrantes en el grupo de discusión.

Desde la coordinación se estima la presencia de un clima positivo de trabajo en equipo y cómo se llevó a cabo todo el proceso. La mayoría del contenido hace referencia al trabajo de los alumnos y a la importancia del proceso en sí, que lo ve de forma global. En este sentido, es la persona que posee una visión más general de todo el Proyecto, lo que se refleja en los resultados de cada instrumento y en las dificultades encontradas en la evaluación.

Parece evidente, por tanto, que es común a todos los implicados en el grupo de discusión la consideración del *trabajo en equipo*, *diálogo educativo*, *Proyecto Educativo del Centro* y *respaldo de la coordinación* en todo lo que ha sido el proceso de implementación del modelo de evaluación.

Por lo que respecta a las *consecuencias del proceso*, las consideraciones entre los tres sectores implicados también parecen coincidir.

Los **alumnos** consideran que el factor más importante conseguido es la eficacia del aprendizaje que conduce a una mejor actuación docente con sus alumnos. Pero también destacan el aumento y la mejora de la comunicación con los tutores, especialmente en aquellos alumnos más tímidos. Además expresan el apoyo de los tutores en torno al proceso de enseñanza (consultas, tutoría...).

Los **tutores** valoran positivamente el *trabajo en equipo* en lo que se refiere al aprendizaje compartido; además, se sienten satisfechos con la evaluación que se ha hecho y con el *desarrollo del profesorado* en cuanto a la mejora de los conocimientos sobre evaluación, la actuación docente, el aprendizaje de los alumnos y la puesta en marcha de los planes de mejora.

En lo que se refiere a estos planes, el equipo tutorial propone: la instalación de un mural para mejorar la comunicación, la elaboración de un Proyecto Educativo Institucional, etc.

Los elementos positivos que se han obtenido por el proyecto son:

- En los alumnos: mejora de la comunicación entre tutores y alumnos, más familiar, consultas tutoriales más abiertas, mejora en la comprensión de los problemas de los alumnos...
- En los tutores: cambio de percepción sobre la evaluación, aprendizaje compartido, se planifica mejor y se sistematiza (desarrollo profesional)...

La **coordinadora** resalta su satisfacción respecto a la evaluación, el cambio de actitud hacia este tema y los planes de mejora en ejecución.

Es, por tanto, evidente que todos los implicados tienen un punto de vista desde su rol profesional y desde él perciben, el *desarrollo del profesorado*, el *Proyecto Educativo del Centro* (satisfacción con el proyecto) y la *innovación* (planes de mejora) a lo largo de todo el proceso de autoevaluación institucional.

En este primer grupo de discusión se ponen de relieve algunas *dificultades* detectadas por los participantes. La coordinadora expone como problemas que condicionaron el proceso: la falta de implicación de todos los tutores y la participación en el análisis de resultados provocados por las lluvias, el tiempo o los salarios de los tutores que disminuye su motivación para la realización de este trabajo, etc.

Los **tutores** y los **alumnos** ven en la falta de tiempo la principal dificultad, así como las distancias tan largas que dificultan el acceso al IFD y la posibilidad de reunirse.

Parece, por tanto, que existen los mismos denominadores comunes tanto en los elementos positivos que se van consiguiendo durante el proceso evaluativo, como en los aspectos negativos propios del mismo proceso.

Por último, se presenta un esquema en el que quedan patentes las dimensiones, las consecuencias y las dificultades que los alumnos, los tutores y la coordinadora explican en el primer grupo de discusión.

Esquema de los resultados del primer grupo de discusión

	ALUMNOS	TUTORES	COORDINADORA
Primera dimensión	Trabajo en equipo: “Traíamos nuestras propuestas a las reuniones y, en sesión plenaria, discutíamos”.	Diálogo educativo: “Hubo un notable grado de comunicación con alumnos”.	Trabajo en equipo: “Había aportaciones de los que sabían de evaluación”.
Segunda dimensión	Diálogo educativo: “Aprovechamos la organización de los alumnos para comunicar el proyecto”.	Trabajo en equipo: “Fue algo muy positivo el trabajo en grupo”.	Diálogo educativo: “Había diez voluntarios de cada grupo y ellos eligieron tres con los tutores y la coordinadora”.
Consecuencias	Desarrollo del profesorado. Aumento y mejora de la comunicación. Mejora en los procesos de enseñanza. “Hemos perdido el miedo a hablar con los tutores”.	Mejora de la comunicación/ Desarrollo del profesorado/ Cambio en la percepción de la evaluación/ Elaboración del PEC/ Mejora en los procesos de enseñanza/ Mejora del aprendizaje: “Los alumnos han perdido el miedo a dialogar”.	Mayor participación y comunicación entre tutores y alumnos/ Cambio en la percepción sobre la evaluación/ Evaluación como proceso sistemático: “Cuando se vio los resultados de lo que realmente estaba pasando, se tomó con más compromiso la autoevaluación, ya no fue una carga impuesta, sino que es parte de un proceso para mirar desde lo interno”.
Dificultades	Falta de tiempo y largas distancias: “Tenemos dificultad para reunirnos por la distancia”.	Falta de tiempo: “Hubo falta de tiempo para reunirse”.	Falta de implicación de todos, escasez de tiempo y lluvias: “Había problemas para analizar los resultados por las lluvias, los salarios y la falta de tiempo”.

2.6.5. RESULTADOS OBTENIDOS EN LA ENTREVISTA

La entrevista complementa las informaciones obtenidas a través de otros instrumentos y posee la característica de que la persona entrevistada puede expresarse con libertad y de forma exhaustiva.

OBJETIVOS

Conocer la visión global de la coordinadora del IFD sobre el proceso de implementación de la evaluación en la institución, así como las dificultades encontradas y los resultados obtenidos.

PARTICIPANTES

Coordinadora de la Sede, investigadora.

RESULTADOS DIRECTOS

Codificación del texto: 1ª entrevista con la coordinadora de Caaguazú

CONTENIDO FUNDAMENTAL DE LA TRANSCRIPCIÓN	PROCESO	DIMENSIONES MEJORADAS	DIFICULTADES
<p>En el cuatrimestre anterior elegimos tres temas, ya definimos la participación. Participaron 65 alumnos más los del equipo. Los alumnos ya conocían que había una autoevaluación y con el Consejo de delegados que hemos formado se decidió que ellos iban a elegir otro representante para autoevaluación. Los alumnos querían saber también cómo nosotros estamos en la Sede desde una mirada más interna. Yo coordiné el proceso. Unos tutores más implicados que otros, especialmente una tutora. Elegimos el éxito escolar con los tutores. Un error mío fue que no hemos registrado las reuniones con los delegados de alumnos, sí con los tutores. Los tutores han participado para motivar y dar información a los alumnos. Los más motivados han sido los integrantes del equipo de autoevaluación. Implicación desigual de los tutores, algunos lo consideran una pérdida de tiempo. Yo, prácticamente de forma individual y con ex- alumnos que están dentro del equipo de</p>	<p>Elección del éxito escolar. Elección del representante de alumnos. La coordinadora dirige el proceso. El equipo de autoevaluación se reunía cada dos sábados. Pasos: definir el marco conceptual con alumnos y tutores, justificarlo, hacer el diseño de los instrumentos y aplicarlos. Instrumentos cuantitativos (datos estadísticos académicos, cuestionario)</p>		<p>Descoordinación en la aplicación de instrumentos. Dificultad en preparar todos los instrumentos: cámara, fotocopias... Falta de implicación de algunos tutores. Percepción de la evaluación como sobrecarga de trabajo para éstos. La comunicación con los alumnos fue un tema muy complicado por la dificultad de encontrarse.</p>

<p>autoevaluación me ayudaban para hacer el análisis de datos y también la tutora que estaba en el equipo. Lo interesante fue el trabajo de los representantes de alumnos con sus compañeros para aplicar los instrumentos.</p> <p>Hicimos casi las mismas preguntas, diríamos, para ver si había diferencias o semejanzas y encontramos muchas semejanzas entre ambos resultados. Los alumnos fueron muy abiertos.</p> <p>Les costó más el Diario... Algunos no querían escribir, marcar no más.</p> <p>Participación del 70 %.</p> <p>Me pareció una rica experiencia de poder aprender al elaborar nuestros propios instrumentos.</p> <p>Los alumnos se mostraron muy abiertos y quisieron participar en otros.</p> <p>No así los tutores. Ellos decían que ya lo sabían, entonces para qué hacer..., pero no hablo de todos</p> <p>La institución se ha desarrollado gracias a la autoevaluación, yo pienso que el conocimiento de los participantes en el equipo de autoevaluación. Yo pienso que sí que hubo un acercamiento más con los alumnos lo que permitió formar el Consejo de estudiantes.</p> <p>Con los tutores no hubo, ellos no querían tener más reuniones.</p> <p>A nivel de desarrollo en el profesorado no veo tanto cambio, tal vez es mínima la experiencia pero muy sensible.</p> <p>Tampoco a nivel de capacitación en temas de evaluación. Los talleres les resultaron interesantes a algunos pero a otros no (ellos dijeron que sabían todo).</p> <p>Otras conclusiones que yo he sacado es que faltaba más información sobre matriculación, cuándo tienen que venir, módulos, evaluación, obligaciones, derechos, etc.</p> <p>Propuesta de mejora: se ha puesto un cartel informativo.</p> <p>Propuesta de mejora para debatir: una revista, pero los tutores me decían mmm..., o sea, que yo estoy más motivada con los alumnos que con los tutores. Puedo sugerir algunas propuestas, pero eso lo quiero validar con los alumnos y tutores, con ellos vamos a hacer un informe preliminar o parcial.</p> <p>Confirmando que no hay espíritu de investigación ni del profesorado. El alumnado si se les motiva van a trabajar, hay indicios de que están motivados.</p> <p>Dentro del profesorado se remite solamente a lo que es su horario de trabajo y que dice la carta de compromiso.</p>	<p>y cualitativos (evaluación fotográfica, Diario, grupos focales).</p> <p>Resultados en éxito escolar: no conocían las funciones de la coordinadora, tutores que no enseñan y que su actitud influye en el aprendizaje, falta información...</p> <p>Implicación del 70% de alumnos.</p> <p>Falta de implicación de algunos tutores.</p> <p>Plan de mejora: cartel informativo para los alumnos.</p>	<p>Desarrollo del profesorado.</p> <p>Desarrollo institucional.</p> <p>Desarrollo del profesorado.</p> <p>Diálogo educativo.</p>	
--	--	--	--

Tabla de códigos de la entrevista con la coordinadora

I. TRABAJO EN EQUIPO	II. DESARROLLO PROFESORADO	III. DIÁLOGO EDUCATIVO	IV. RESPALDO DE LA DIRECCIÓN	V. PROYECTO EDUCATIVO	VI. INNOVACIÓN	VII. INFRAESTRUCTURA	ÍTEM
							1
							2
			1				3
							4
							5
	2			1			6
							7
							8
	2		1	1			Total

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA ENTREVISTA

El objetivo de la entrevista consistía en conocer la percepción de la coordinadora de la Sede en la aplicación de todo el proyecto de implantación de la evaluación institucional así como las dificultades y los resultados obtenidos, de sumo interés teniendo en cuenta que ella misma lideró el Comité de evaluación y ofrecía una visión global del proceso.

El contenido fundamental de la sesión consistió en analizar el proceso en sí, en el que se perciben dificultades durante la evaluación pero también se han ido observando algunas áreas en proceso de mejora. Es necesario considerar esta información a la hora de interpretar las opiniones del resto de los implicados para conocer bien por qué han existido dificultades y se han conseguido esos resultados y no otros.

Como *elementos destacables durante la ejecución* de la evaluación, cabe mencionar:

- Creación de un *equipo de evaluación* conformado por la coordinadora, los tutores y alumnos elegidos por sus compañeros.
- Coordinación a través de *reuniones periódicas* cada dos sábados aproximadamente, pero también, a través de reuniones espontáneas.
- *Planificación del proceso* desde el equipo de evaluación: definición del marco conceptual, justificación, diseño de instrumentos...
- Elección del área que se ha de evaluar a través del consenso de los tutores y la coordinadora: éxito escolar.
- *Elaboración de instrumentos* por el equipo de evaluación. Instrumentos *cuantitativos*: expedientes académicos, cuestionario. *Cualitativos*: diario, grupos focales, evaluación fotográfica.
- *Aplicación* con la ayuda de los representantes de alumnos.
- *Resultados*: falta de información sobre aspectos pedagógicos y administrativos.
- *Plan de mejora*: cartel informativo durante todo el cuatrimestre con las informaciones administrativas.

En la transcripción de la entrevista puede observarse el relieve que para la coordinadora tiene la participación de los alumnos, cuya motivación ha quedado patente tanto en la elección de los representantes como en la asistencia a las reuniones, la aplicación y el procesamiento de los datos, y cuya implicación ha sido mayor que la de algunos tutores. Esto significa que parece haber encontrado más apoyo en los alumnos que en los tutores, con los que parece haberse identificado menos para poner en marcha el sistema de evaluación. La actitud de los alumnos ha motivado a ésta, y viceversa, al menos, durante el proceso de ejecución.

Es necesario recordar que esta entrevista fue realizada después de que comenzara la propuesta de evaluación institucional, sin tener todavía planes de mejora en desarrollo o resultados definitivos. De hecho, la percepción de la coordinadora en el segundo grupo de discusión varía, y así se aprecia en los resultados del cuestionario en lo que a participación e implicación de tutores se refiere.

Por lo que respecta a la puesta en marcha de la evaluación, puede concluirse que había algunas lagunas, tanto el área pedagógica como la Administración del IFD en el Sistema de Profesionalización.

Los obstáculos o *dificultades* que la coordinadora encuentra en esta primera fase, son las siguientes:

- Descoordinación en la aplicación de instrumentos.
- Dificultad en preparar todos los instrumentos: cámara, fotocopias...
- Falta de implicación de algunos tutores.
- Percepción de la evaluación como sobre carga de trabajo para éstos.
- Escasez de tiempo para reunirse.
- Insuficiente espíritu de investigación.

Como podrá comprobarse en las conclusiones finales, la escasez de tiempo constituye la principal dificultad para llevar a cabo la evaluación. Las lluvias en Paraguay son frecuentes

y la falta de carreteras hace inviable el acceso a las Sedes. Además, los problemas económicos de los alumnos impiden la asistencia a algunas tutorías.

Por otra parte, se pone de relieve la poca motivación e implicación de algunos tutores, que ven en la evaluación una sobrecarga de trabajo y demuestran los prejuicios sobre la misma. Por el contrario, la implicación de los alumnos fue notable (aproximadamente del 70 %).

El insuficiente espíritu investigador queda plasmado en la escasez de proyectos de innovación educativa existentes. Este hecho contrasta con la consideración de que este Proyecto supone una innovación en sí mismo, y también con la Pedagogía por proyectos o los Planes de Capacitación Nacional que se realizan en la Sede y que se recogen en los documentos que posee el IFD.

Esto significa que esta investigación no ha provocado nuevos proyectos pero no supone que la Sede no tenga otros o que en otros momentos no puedan crearse.

Respecto a las *dimensiones desarrolladas* a partir de este primer trabajo, la coordinadora valora como áreas en las que ha habido mejoría:

- Desarrollo institucional.
- Diálogo educativo con los alumnos.
- Desarrollo del profesorado, especialmente, del equipo de autoevaluación.

En primer lugar, destaca el *desarrollo institucional* en la medida en que ha mejorado el conocimiento en los participantes, pero, también, respecto a los resultados derivados de los instrumentos aplicados.

Valora especialmente, el acercamiento a los alumnos y su motivación, enfocando la dimensión en torno al *diálogo educativo* como responsable de la mejora de la comunicación con éstos.

Por último, considera interesante la posibilidad de elaborar los propios instrumentos como medio de aprendizaje y *desarrollo del profesorado*, así como el conocimiento de todos los aspectos del proceso de evaluación.

Todo esto hace suponer que la coordinadora ha encontrado en esta investigación un medio para comunicarse con los tutores y los alumnos, un aprendizaje personal respecto a las técnicas de evaluación y una forma de organizar mejor la Sede, especialmente, en lo que a coordinación se refiere.

2.6.6. RESULTADOS OBTENIDOS EN EL SEGUNDO GRUPO DE DISCUSIÓN

El segundo grupo de discusión se realizó como complemento del primero con el fin de valorar la evolución en la percepción de los participantes.

OBJETIVOS

- Conocer el funcionamiento institucional.
- Comprobar si ha habido un desarrollo en la institución y en los tutores gracias al proceso de evaluación.
- Fomentar la comunicación entre la coordinadora, los tutores y los alumnos.

INTEGRANTES

- Directora del Proyecto Educación a Distancia.
- Evaluadora de la Sede Central.
- Coordinadora de la Sede Caaguazú.
- Cuatro tutoras.
- Dos alumnos.

GUÍA DE OBSERVACIÓN DEL SEGUNDO GRUPO DE DISCUSIÓN

a. Observadora: directora del proyecto

Esta guía de observación tiene como objetivo contrastar la percepción sobre el desarrollo de un grupo de discusión entre dos observadores. Para ello será necesaria una puntuación entre 1 y 4 (de menor a mayor), según el aspecto definido sea menos o más valorado por el/la observador/a.

Registro de observación del quinto cuatrimestre

ASPECTOS EVALUADOS	1	2	3	4
1. Tiempo de la sesión:				
– Puntualidad en la entrada.			X	
– Puntualidad en la salida.			X	
– Duración adecuada.				X
2. Espacio:				
– Adecuado.				X
3. Contenidos:				
– Pensados con anterioridad por la coordinadora.				X
– Pensados con anterioridad por los tutores.				X
– Pensados con anterioridad por los alumnos.				X
– Excesivo número de objetivos.				X
4. Desarrollo:				
– Participación de la coordinadora.				X
– Participación de los tutores.				X
– Participación de los alumnos.				X
– Grado de entendimiento coordinadora-tutores.				X
– Grado de entendimiento coordinadora-alumnos.				X
– Grado de entendimiento tutores-alumnos.				X
– Actitud de la coordinadora hacia el tema.				X
– Actitud de los tutores hacia el tema.				X
– Actitud de los alumnos hacia el tema.				X
– Grado de liderazgo compartido.				X
– Conflictos interpersonales entre los participantes.			X	
– Grado de estabilidad que se aprecia en el equipo.			X	
– Grado de cohesión entre los tutores.			X	
– Grado de apoyo de la coordinadora a los tutores.				X
– Dedicación a acciones de mejora.		X		
5. Otros aspectos no previstos:				
6. Observaciones:				

b. Observadora: evaluadora de la Sede Central

Esta guía de observación tiene como objetivo contrastar la percepción sobre el desarrollo de un grupo de discusión entre dos observadores. Para ello será necesaria una puntuación entre 1 y 4 (de menor a mayor), según el aspecto definido sea menos o más valorado por el/la observador/a.

Registro de observación del quinto cuatrimestre

ASPECTOS EVALUADOS	1	2	3	4
1. Tiempo de la sesión:				
– Puntualidad en la entrada.				X
– Puntualidad en la salida.				X
– Duración adecuada.				X
2. Espacio:				
– Adecuado.				X
3. Contenidos:				
– Pensados con anterioridad por la coordinadora.				X
– Pensados con anterioridad por los tutores.				X
– Pensados con anterioridad por los alumnos.				X
– Excesivo número de objetivos.			X	
4. Desarrollo:				
– Participación de la coordinadora.				X
– Participación de los tutores.				X
– Participación de los alumnos.			X	
– Grado de entendimiento coordinadora-tutores.				X
– Grado de entendimiento coordinadora-alumnos.				X
– Grado de entendimiento tutores-alumnos.			X	
– Actitud de la coordinadora hacia el tema.				X
– Actitud de los tutores hacia el tema.			X	
– Actitud de los alumnos hacia el tema.				X
– Grado de liderazgo compartido.			X	
– Conflictos interpersonales entre los participantes.	X			
– Grado de estabilidad que se aprecia en el equipo.				X
– Grado de cohesión entre los tutores.				X
– Grado de apoyo de la coordinadora a los tutores.				X
– Dedicación a acciones de mejora.			X	
5. Otros aspectos no previstos:				
6. Observaciones:				

A continuación se expone el contenido literal de las frases más importantes de la transcripción:

Tabla del texto codificado

PARTICIPANTES	CONTENIDO FUNDAMENTAL DE LA TRANSCRIPCIÓN	DIMENSIONES- CONSECUENCIAS
<p>Coordinadora</p>	<p>En el próximo cuatrimestre vamos a trabajar más en los planes de mejora antes de aplicar algunos cuestionarios. Hoy, por ejemplo, no estaba programada una reunión, pero se vio la necesidad de tener una reunión. Este cuatrimestre, nosotros hicimos un cronograma de actividades ya en relación a lo que fue la experiencia del cuatrimestre anterior. El cronograma, este año lo hicimos en conjunto. Lo que no se pudo hacer muy bien es lo que tiene relación al trabajo con los alumnos en cuanto al consejo de delegados y autoevaluación por cuestiones climáticas o económicas. No asistían todos entonces, no pudimos encontrarnos para coordinar. En este cuatrimestre hay una mejor planificación conjunta. Hay un mayor acercamiento con los tutores desde esta función. Desarrollo en la elaboración del PEC. Estamos ahí trabajando, no podemos todavía terminarlo, pero más bien es un proyecto tipo memoria donde se recogen un poco experiencias anteriores y se proyectan a estos dos cuatrimestres. No ha habido desarrollo en la infraestructura. Tenemos menos salas que tutores. Para tutorías grupales es difícil; para exámenes, también. Desarrollo del profesorado. Cada especialista se reunía con su par y juntos resolvían los ejercicios de entrega al tutor. Más sistematización en el trabajo, más organización y coordinación entre nosotros. La comunicación: acercamiento a los alumnos y los tutores, también sirvió para organizar mejor nuestro trabajo e inclusive ver de otro modo a todo el grupo en general. Estamos todos juntos. No me conocían e intenté paliar eso paseando por los grupos para dar ánimos y me conozcan.</p>	<p>Innovación (VI.2). Trabajo en equipo (I. 7). Desarrollo del profesorado (II.7). Trabajo en equipo (I. 8). Dificultades económicas y meteorológicas para asistir a las reuniones. Trabajo en equipo (I. 8). Diálogo educativo con tutores. PEC (V.1). Dificultad: infraestructura. Trabajo en equipo (I. 2). Desarrollo del profesorado (II. 7). Trabajo en equipo (I. 8). Diálogo educativo (III.1). Trabajo en equipo (III. 3). Plan de mejora.</p>

PARTICIPANTES	CONTENIDO FUNDAMENTAL DE LA TRANSCRIPCIÓN	DIMENSIONES- CONSECUENCIAS
Tutores	<p>Los trabajos se han hecho siempre en equipo. Siempre partimos de una reunión y en equipo se toman las decisiones. Casi todos cumplimos. Hemos consensuado. Terminaron ya los conflictos que teníamos. Somos mucho más unidos, porque yo creo que también ayudan las reuniones, todos trabajamos de forma igual y tenemos los objetivos más comunes. Con la coordinadora estamos trabajando demasiado bien. Siempre pone a consideración y siempre hacemos consensuando a partir de las sugerencias que nos lleva. Si hay, por ejemplo, alguna sugerencia de nuestra parte, siempre ella anota y así vamos mejorando nuestras actividades. Nos hemos dado cuenta de que es una manera de ir creciendo profesionalmente, porque anteriormente, estábamos con ese temor de las represalias, que la gente viene para controlarte. Hay un clima de confianza y de más tranquilidad de parte de los docentes... No todos los tutores teníamos los mismos criterios para la evaluación de los trabajos, entonces intentamos tener más reuniones y ponernos de acuerdo en qué criterios vamos a tomar para corregir los trabajos. Ha habido respaldo de la coordinación. El cambio que más se aprecia es la independencia de la Sede. El proyecto ha ayudado a que el grupo decida sobre ciertas situaciones... Estamos analizando más nuestra situación como Sede y, especialmente, a tomar decisiones. No se han incrementado proyectos de innovación. Inconveniente en la infraestructura en la utilización de los vídeos porque no hay una persona que los maneje y no tenemos un salón instalado con estos instrumentos en donde podamos ir a poner el vídeo, sino que hay que acarrear el televisor y eso implica también mucha responsabilidad. Desarrollo en trabajo en equipo, esto más que nunca nos ayudó a fortalecer. El rol que estamos desempeñando es que hay más familiaridad.</p>	<p>Trabajo en equipo (I. 8). Trabajo en equipo (I. 3).</p> <p>Trabajo en equipo (I. 8). Diálogo educativo (I.3). Desarrollo del profesorado (II.7).</p> <p>Respaldo de la coordinadora (IV.2).</p> <p>PEC (V.2).</p> <p>PEC (V.6). Desarrollo del profesorado (II.7).</p> <p>Respaldo de la coordinadora (IV.1). Desarrollo del profesorado (II.5).</p> <p>No innovación. No infraestructura.</p> <p>Trabajo en equipo Diálogo educativo (III.3).</p>

PARTICIPANTES	CONTENIDO FUNDAMENTAL DE LA TRANSCRIPCIÓN	DIMENSIONES- CONSECUENCIAS
Alumnos	<p>Cambio en el diálogo educativo (grandemente). Nos ha permitido destaparnos un poco más expresarnos. A partir de eso ya cada uno anotaba, daba sus sugerencias y ya participábamos más en grupo.</p> <p>En principio, todos corrían de la evaluación porque tenían miedo de que incida en la calificación. O sea, que, hoy por hoy, se ha mejorado bastante.</p> <p>Con la creación de este espacio para reunirnos ha permitido mejorar al grupo de alumnos.</p> <p>Ha habido un respaldo de la coordinación que se ha transmitido a los alumnos.</p> <p>Uno de los factores fundamentales fue el tiempo. La flexibilidad del proyecto ayudó, un poco, al sistema de autoevaluación pero no al Consejo.</p> <p>Mejora en la flexibilización de los tutores, del proyecto han salido algunas sugerencias.</p> <p>Hay más familiaridad, más acercamiento, mayor comunicación.</p> <p>Gracias a las sugerencias, los tutores, grandemente, han mejorado.</p>	<p>Diálogo educativo (III.4). Diálogo educativo (III.2).</p> <p>Desarrollo del profesorado (II.5).</p> <p>Infraestructura (VII.4). Respaldo de la coordinadora (IV.1).</p> <p>Desarrollo del profesorado (II.7). Diálogo educativo (III.3). Desarrollo del profesorado (II.7).</p>

Tabla de códigos del segundo grupo de discusión

I. TRABAJO EN EQUIPO			II. DESARROLLO DEL PROFESORADO			III. DIÁLOGO EDUCATIVO			IV. RESPALDO DE LA DIRECCIÓN			V. PROYECTO EDUCATIVO			VI. INNOVACIÓN			VII. INFRAESTRUCTURA			ÍTEM
A	T	C	A	T	C	A	T	C	A	T	C	A	T	C	A	T	C	A	T	C	
								1	1	1				1							1
		1				1				1			1				1				2
	2					1	1	1													3
						1												1			4
			1	1																	5
													1								6
		1	2	2	2																7
	2	3																			8
	4	5	3	3	2	3	1	2	1	2			2	1			1	1			Total
9			8			6			3			3			1			1			TOTAL

A: alumnos.

T: tutores.

C: coordinadora.

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DEL SEGUNDO GRUPO DE DISCUSIÓN

a. Estructura del grupo de discusión

Los objetivos de este segundo grupo de discusión han consistido en conocer el funcionamiento institucional, comprobar si ha habido un desarrollo en la institución y en los tutores gracias al proceso de evaluación, y fomentar la comunicación entre la coordinadora, los tutores y los alumnos.

Los participantes fueron los mismos que en el primer grupo de discusión, elegidos entre el Comité de Evaluación e integrados por la coordinadora, los tutores, los alumnos y dos observadoras.

La segunda observadora también fue la evaluadora de la Sede Central. Ésta poseía conocimientos del funcionamiento de la Sede, del Sistema de Profesionalización a Distancia y del modelo de autoevaluación.

Por lo que respecta a la estructura de la sesión, cabe destacar que lo mismo que ocurría en el primer grupo de discusión, la mayor participación se ha dado en la coordinadora, seguida de los tutores y los alumnos.

En el registro de las dos observadoras puede apreciarse que casi todos los resultados se han situado en puntuaciones de 3 a 4, lo que significa que las valoraciones han sido muy positivas.

Las discrepancias no han sido relevantes. Los conflictos interpersonales de los participantes parecen ser uno de los aspectos en los que no hay unanimidad; sin embargo, la opinión de la evaluadora no es coherente con el resto de sus puntuaciones, lo que hace sospechar que pueda existir un error en este ítem.

Cabe decir, por tanto, que ha sido satisfactorio el desarrollo de la sesión en cuanto a tiempo, espacio, contenidos y proceso.

b. Análisis del contenido

Resulta interesante comprobar la opinión de los **alumnos** sobre las *consecuencias* de la implantación del sistema de evaluación en la institución y compararla con la opinión de los tutores y de la coordinadora.

Los alumnos destacan el *diálogo educativo* como la dimensión más desarrollada en el proceso, en cuanto a que ha aumentado y mejorado la participación, la comunicación entre los tutores y los alumnos, y el sistema de recogida de sugerencias.

Pero, además, consideran que ha existido *desarrollo del profesorado* (no hay que olvidar que son docentes), en lo que se refiere al cambio de actitud hacia la evaluación y hacia la mejora de su actuación profesional y a la calidad en el trabajo tutorial.

Por último, los alumnos hacen mención al *respaldo de la coordinadora* por su preocupación por la docencia y la evaluación así como por el incremento de las reuniones para coordinarse.

Esto significa que los alumnos perciben mejoría en la comunicación con los tutores y la coordinadora, aspecto fundamental si tenemos en cuenta que Paraguay es un país que ha estado marcado en la mayoría de sus ámbitos por el liderazgo jerarquizado en las organizaciones, donde la comunicación no ha sido muy frecuente en sentido ascendente y, menos, en relación con la dirección.

Este avance en el sistema relacional de la Sede y el desarrollo profesional son los motores que han puesto en marcha los aspectos relacionados con la mejora de la calidad.

Los **tutores** opinan que es el *trabajo en equipo* la dimensión más desarrollada, especialmente la implicación de los tutores en las decisiones del Centro y el clima positivo en el trabajo grupal, lo que hace pensar en que la dinámica habitual del ejercicio profesional es de cooperación. Siempre se ha trabajado en grupo, pero parece que, en la actualidad, se ha fortalecido el trabajo cooperativo, respaldado por la coordinación. Esto ha provocado un clima de confianza y seguridad para participar y tomar decisiones.

Es curioso comprobar que la preocupación principal del grupo tutorial es el trabajo de equipo entre ellos, respecto a su profesionalidad, y no la repercusión del mismo en los alumnos.

Una segunda dimensión que proponen es el *desarrollo del profesorado* en dos sentidos: el cambio de percepción sobre la evaluación institucional y la mejora en su actuación docente. El primero, en cuanto a que sea el grupo el que analice su situación como institución dentro del sistema de Profesionalización y tomar más decisiones, y el segundo, en lo que respecta a fijar criterios comunes de enseñanza.

El *respaldo de la coordinadora* y el *PEC* también son valorados desde el punto de vista del clima de confianza creado y que la evaluación ha sido asumida por toda la comunidad educativa. Por último, los tutores se sienten satisfechos con el sistema de evaluación institucional.

Estos resultados muestran que este grupo se preocupa por las condiciones profesionales de su trabajo (trabajo colaborativo, desarrollo profesional, respaldo de la dirección) y no tanto, por su relación con los alumnos, para los que era un aspecto fundamental.

Mención aparte hay que hacer de las dimensiones peor valoradas en el proceso, ya que evidencian que no se ha mejorado en cuanto a los planes de *innovación* en el centro o en la *infraestructura* de la Sede en lo relativo a recursos materiales. En este sentido, se observa un número insuficiente de salas y la falta de una persona especializada en el equipo tecnológico.

Esta valoración acerca de la innovación coincide con las opiniones de la coordinadora en la entrevista, pero es necesario insistir en que esto no significa que la Sede carezca de proyectos, sino que con la evaluación no se han puesto en marcha nuevas innovaciones.

La opinión de la **coordinadora** en este segundo grupo de discusión es semejante a la de los tutores: en primer lugar destaca como dimensión más desarrollada el *trabajo en equipo* centrado en un clima muy positivo entre los tutores y su colaboración espontánea y voluntaria. A raíz del trabajo de autoevaluación, las decisiones se toman conjuntamente.

El *desarrollo del profesorado* y el *diálogo educativo*, las siguientes dimensiones en importancia, apuntan también al aprendizaje e intercambio de experiencias entre tutores: elaboración de cronogramas, trabajo más sistematizado y planificado, mayor organización, mejora de la actuación tutorial, como al hecho de un mayor acercamiento a los tutores y los alumnos.

Como área de mejora también destaca la elaboración del *PEC*.

Estos resultados ponen de manifiesto que la coordinadora ha percibido esa necesidad de comunicación con los alumnos y lo plantea como un sustancial elemento de mejora. El hecho de considerar el trabajo colaborativo en primer lugar significa que se ha producido un estilo de coordinación y de trabajo diferente y más positivo que el que existía hasta esa fecha.

Como resultado del análisis, puede decirse que es común a todos los implicados la opinión de que es el *trabajo en equipo* el más desarrollado, seguido del *desarrollo profesional* y el *diálogo educativo*.

En este grupo de discusión también se han puesto de manifiesto LAS DIFICULTADES que obstaculizan la implantación del modelo de evaluación, punto en el que suelen coincidir todos los participantes.

Los alumnos apuntan como mayor dificultad la falta de tiempo para reunirse; los tutores, la falta de infraestructura (salas y persona responsable de las tecnologías); y la coordinadora, las dificultades económicas y meteorológicas que impiden la asistencia a las reuniones de los alumnos. No hay que olvidar que los alumnos proceden de lugares alejados para asistir a las tutorías.

Los alumnos no se pronuncian en cuanto a los ELEMENTOS NO DESARROLLADOS en la implantación del sistema de evaluación; los tutores, sin embargo, proponen como dimensiones no desarrolladas, la infraestructura y la creación de nuevos proyectos de innovación. La coordinadora también coincide en considerar que no se ha producido mejora en la infraestructura.

En conclusión, puede afirmarse que no se ha conseguido un desarrollo en *innovación e infraestructura*.

La infraestructura suele ser un elemento que los implicados reclaman de forma sistemática; sin embargo, no parece mejorar pese a que la institución cuenta con sistemas de evaluación. Así lo demuestran las opiniones al respecto en los dos grupos de discusión.

Esquema del contenido del segundo grupo de discusión

	ALUMNOS	TUTORES	COORDINADORA
Primera dimensión mejorada	Diálogo educativo: “Hay más familiaridad, más acercamiento, mayor comunicación”.	Trabajo en equipo: “Siempre partimos de una reunión y en equipo se toman las decisiones”.	Trabajo en equipo: “En este cuatrimestre hay una mejor planificación conjunta”.
Segunda dimensión mejorada	Desarrollo del profesorado: “Existe mejora en la flexibilización de los tutores”.	Desarrollo del profesorado: “El proyecto ha ayudado a que el grupo decida sobre ciertas situaciones, especialmente, a tomar decisiones”.	Desarrollo del profesorado/ Diálogo educativo: “Hay más sistematización en el trabajo, más organización y coordinación entre nosotros”.
Dimensión que no se ha desarrollado		Infraestructura/ Proyectos de innovación.	Infraestructura.
Dificultades	Tiempo para reunirse: “Yo creo que uno de los factores fundamentales fue el tiempo”.	Infraestructura: “No hay una persona que maneje los vídeos y no tenemos un salón instalado con estos instrumentos”.	Económicas y meteorológicas: “Lo que no se pudo hacer muy bien es lo que tiene relación con el trabajo de los alumnos, por cuestiones climáticas o económicas”.

2.6.7. CONCLUSIONES AL ESTUDIO DE CASO

Este estudio de caso es el resultado de un análisis en profundidad sobre el funcionamiento del Instituto de Formación Docente Caaguazú durante la implantación del sistema de evaluación institucional.

En esta investigación han participado los alumnos, los tutores, la coordinadora, la observadora externa de los grupos de discusión, el equipo de la Sede Central y la investigadora del presente estudio.

Los instrumentos utilizados son: Cuestionario I sobre la percepción del diagnóstico en el desarrollo institucional que hay en la Sede, análisis documental obtenido en las actas de

reunión, primer grupo de discusión en pleno proceso de implantación del sistema evaluativo, instrumentos de aplicación del indicador “éxito escolar”, entrevista a la coordinadora, segundo grupo de discusión, y Cuestionario II sobre desarrollo institucional, una vez aplicada la evaluación durante dos cuatrimestres.

Para interpretar los resultados obtenidos, es preciso tener en cuenta que éstos únicamente son válidos en su contexto, es decir, en el espacio y tiempo en que se han desarrollado y tenido en cuenta las circunstancias concretas del IFD y del proceso en sí.

SITUACIÓN DE PARTIDA

- Tamaño: IFD con 512 alumnos.
- N° de tutores: 26.
- Coordinadora: no coincidente con la directora del IFD.
- Infraestructura: adecuada (si se tienen en cuenta las opiniones expresadas en los documentos institucionales).
- Área evaluada: éxito escolar.
- Equipo de evaluación: coordinadora, tutores y alumnos.
- Coordinación: reuniones dos veces al mes de forma establecida; también, reuniones espontáneas.
- Instrumentos: elaborados por la coordinadora. Aplicación por los alumnos y una tutora.
- Tipo de instrumentos: cuantitativos (cuestionario), cualitativos (Diario, evaluación fotográfica, grupos focales).
- Planes de mejora puestos en marcha: cartel informativo durante el segundo cuatrimestre, paseo de la coordinadora por las clases para darse a conocer, elaboración de un Proyecto Educativo Institucional...

OBJETIVO 1: DESCRIBIR LA CULTURA EVALUATIVA DE LA INSTITUCIÓN

Para comprobar este objetivo, se ha tenido en cuenta la situación de partida del IFD y su dinámica de trabajo. En este sentido, se ha comprobado que no existía ningún tipo de evaluación sistemática en la Sede anterior a este trabajo. La única evaluación hasta el

comienzo de este proyecto se situaba en el aprendizaje de los alumnos a través del sistema de Profesionalización Docente a Distancia.

El análisis documental, derivado del estudio de las actas, ha constituido un instrumento para valorar los temas prioritarios para los tutores y los coordinadores de la Sede y en él se expone el valor que se le da a la evaluación.

Los datos obtenidos indican que en Caaguazú existe una buena coordinación en lo que a la frecuencia y la asistencia a las reuniones se refiere, pues la media en el tiempo de reuniones establecidas es de una hora y veinte minutos a la semana, con buena asistencia de los tutores y de la coordinadora. Este tiempo es adecuado si tenemos en cuenta que los tutores realizan su trabajo, únicamente, los sábados.

Los contenidos más numerosos son los relativos a la organización y la gestión del proyecto. Están relacionados con el funcionamiento del Sistema de Profesionalización Docente a Distancia.

En el análisis se aprecia la especial importancia de los temas encaminados a la autoevaluación institucional, muy por encima de los relacionados con los recursos humanos.

Las causas podrían buscarse en considerarlo como un tema nuevo en la Sede, donde nunca se habían aplicado modelos autoevaluativos. La coordinadora, a través de las reuniones, intenta sensibilizar a los tutores para motivarlos e implicarlos en el proyecto. Estos resultados coinciden con los obtenidos en otros instrumentos, lo que hace pensar que efectivamente, no existen proyectos de innovación, y que lo que aparece en sus documentos no responde fielmente a la realidad de la institución.

También se observa que no aparecen temas sobre innovación educativa, algo paradójico porque en el Proyecto de Centro lo explicitan como uno de sus méritos. Esto significa que puede darse la situación de que existan algunas innovaciones pero que la evaluación no las

mejore. También hay que recordar que el proyecto de evaluación es un ejemplo de innovación, aunque los implicados en el estudio no lo tengan en cuenta.

Ha habido reuniones en las que se ha tratado el *Proyecto Educativo del Centro*, el *trabajo en equipo* o el *desarrollo del profesorado*, lo que indica que la cultura de la institución constituye un tema de interés. Esto lleva a pensar que el equipo de Caaguazú reflexiona sobre su práctica docente y se cuestionan los objetivos institucionales; además, muestran un interés constante por la evaluación en distintos aspectos.

Por el contrario, no se aprecia ningún tipo de complementariedad con otros proyectos de *innovación* en el centro y poco se menciona sobre la *infraestructura* o la evaluación de los alumnos. Esto hace suponer que no resultan temas de interés para el equipo de tutores y la coordinadora.

Aspectos que hacen sospechar un buen trabajo institucional son: el valioso trabajo en equipo, la preocupación por crear un sistema de autoevaluación con la implicación de tutores y alumnos y la riqueza del contenido que se aprecia en las actas.

A continuación, se exponen por orden de importancia, las dimensiones que integran los temas tratados en las actas de las reuniones:

1. *Trabajo en equipo*: necesidad de trabajo en equipo, importancia del buen clima laboral.
2. *Desarrollo del profesorado*: reflexión sobre un escrito pedagógico, búsqueda de información sobre la Formación a Distancia, invitación para el curso de capacitación sobre evaluación...
3. *Diálogo educativo y PEC*: elaboración del documento que explique el PEC, análisis del mismo (objetivos, logros, debilidades...), reuniones con alumnos para trabajar la autoevaluación, sugerencia para hablar con tutores, etc.
4. *Respaldo de la coordinadora*: apenas tratado.
5. *Infraestructura*: descuento en las fotocopias.
6. *Innovación educativa*: no tratado.

Todos estos temas, unidos a los específicos de funcionamiento del centro, han configurado la preocupación y los intereses de los tutores y la coordinadora y definen la cultura del IFD, sus percepciones, inquietudes, necesidades, clima, etc.

Las actas reflejan el interés por el estudio de la *evaluación* en la institución y la integración de la misma en la vida diaria del IFD, dado que ha sido el tema más tratado en las reuniones.

Mención aparte cabe hacer con los contenidos sobre *infraestructura* e *innovación educativa*, porque, a pesar de que no se mencionan en las reuniones, resulta curioso si consideramos que en los documentos institucionales se exponen algunos proyectos de innovación como méritos de la Sede.

En resumen, puede decirse que en relación con el objetivo 1, Caaguazú no poseía experiencia en evaluación del IFD y, en menor medida, cultura evaluativa institucional.

OBJETIVO 2: COMPROBAR EL NIVEL DE DESARROLLO INSTITUCIONAL Y DEL PROFESORADO QUE EXISTEN EN EL CENTRO

El segundo objetivo se ha comprobado a través del **Cuestionario I**, en el que se han puesto de manifiesto las percepciones de los tutores y de la coordinadora sobre la situación de partida del profesorado y de las dimensiones propuestas. Este análisis se llevó a cabo antes de comenzar con la aplicación del sistema de evaluación.

Las percepciones más destacables son las siguientes:

1. En general, puede decirse que los tutores de Caaguazú perciben como muy positivo el *trabajo en equipo* que tienen en la Sede, puesto que la media en las puntuaciones es la más alta de todas.
2. La siguiente dimensión es el *desarrollo del profesorado*, muy cercana al *diálogo educativo* en puntuación.

3. Le sigue el *Proyecto Educativo del Centro* y el *respaldo de la dirección*.
4. Por último, se sitúan la *infraestructura* y la *innovación educativa*, respectivamente.

Estos resultados hacen suponer que el concepto que los tutores y la coordinadora poseen sobre el trabajo colaborativo, la comunicación con los alumnos y entre tutores y el *desarrollo del profesorado* es alto. Esto puede responder a dos cuestiones: a que efectivamente las percepciones coincidan con la realidad y/o a que la valoración sobre sí mismos sea muy alta.

Por último, hay que resaltar que la visión manifestada por los docentes en el Cuestionario I coincide con el tratamiento sobre las dimensiones más y menos valoradas.

OBJETIVO 3: INCORPORAR UN SISTEMA DE EVALUACIÓN INSTITUCIONAL

El tercer objetivo se ha logrado con la ejecución del modelo de evaluación, cuyo resumen ha sido descrito en páginas anteriores. A continuación, se sintetizan las conclusiones más importantes derivadas del análisis del primer grupo de discusión y de la entrevista mantenida con la coordinadora.

El **primer grupo de discusión** se llevó a cabo *durante el proceso de ejecución* del sistema de evaluación y se tuvieron en cuenta las opiniones de todos los implicados en el estudio: alumnos, tutores y coordinadora, lo que justifica que la interpretación de cada grupo se realice por separado.

Los **alumnos** centran su interés en el *trabajo en equipo*, destacando el clima positivo de trabajo entre ellos mismos, los tutores y la coordinadora. La segunda dimensión más valorada es el *diálogo educativo*, priorizando la comunicación entre ellos mismos. Por último, se destaca el *respaldo de la coordinadora*.

Como consecuencia del proceso, consideran que el factor más importante conseguido en el proceso es la mejora del aprendizaje porque genera una mejor actuación con sus alumnos,

así como el aumento y la mejora de la comunicación con los tutores y el apoyo de éstos al proceso de enseñanza. Esto significa que se ha producido un *desarrollo profesional*.

Los **tutores** priorizan, sin embargo, el *diálogo educativo*, es decir, un incremento en su participación y en la de los alumnos, mejora en los sistemas de recogida de sugerencias, etc.

Proponen como área de interés, el *trabajo en equipo* refiriéndose al clima positivo de trabajo colaborativo, así como el *apoyo de la coordinación* en cuanto a su preocupación por la docencia, la evaluación, la creación de un buen clima de trabajo, etc.

El trabajo sobre el *Proyecto Educativo de Centro* lo destacan en relación con su planificación y la mejora en la reflexión y debate entre los tutores, así como un incremento en los tiempos de reunión.

Las consecuencias del proceso evaluativo las sitúan en el *trabajo en equipo* (aprendizaje compartido), se sienten satisfechos con el proyecto de evaluación, destacan el *desarrollo del profesorado* en lo que se refiere con la mejora de los conocimientos sobre evaluación, la actuación docente, el aprendizaje de los alumnos y el desarrollo de los planes de mejora.

Por último, manifiestan satisfacción sobre la comunicación entre los tutores y los alumnos, apertura en las consultas tutoriales, mejora en la comprensión de los problemas de los alumnos, cambio en la percepción sobre la evaluación, aprendizaje compartido y una planificación más sistematizada.

La **coordinadora**, por su parte, propone el *trabajo en equipo* (clima positivo), el *diálogo* con tutores y alumnos y el *proyecto educativo* (asumido por toda la comunidad educativa) como las dimensiones más destacables.

Como consecuencia del proceso plantea su satisfacción respecto a la evaluación, especialmente, en el cambio de actitudes hacia dicha evaluación y hacia los planes de mejora.

La visión de la coordinadora resulta de gran interés por ser la responsable del Sistema de Profesionalización Docente a Distancia en el IFD y por dirigir el proceso de evaluación. Su visión puede ser diferente a la del resto de los participantes y las conclusiones más destacables de la **entrevista** mantenida con ella, se exponen a continuación.

Resulta interesante comprobar que, en su opinión, la implicación de los alumnos ha sido superior a la de los tutores. Esto se debe al acercamiento que se ha producido con los alumnos, la motivación que percibe en ellos y la actitud de cierto rechazo de los tutores en los primeros momentos del proceso.

En el análisis de los resultados vertidos en la entrevista y explicados anteriormente se aprecia que las dimensiones más desarrolladas, durante cuatro meses de trabajo, son: *desarrollo institucional* (aumento de los conocimientos), *diálogo educativo* con los alumnos (mejora en la comunicación) y *desarrollo del profesorado*, especialmente para las personas del Comité de evaluación (conocimiento en instrumentos y aspectos del proceso evaluativo).

Cabe destacar los aspectos más negativos encontrados en el proceso por parte de todos los participantes. Los alumnos sitúan la falta de tiempo como el principal obstáculo, mientras que los tutores plantean la escasez de infraestructura y la poca investigación llevada a cabo a través de los proyectos de innovación. La coordinadora, por su parte, plantea la falta de recursos, las dificultades económicas y meteorológicas, la dificultad para preparar todos los instrumentos, la escasa implicación de algunos tutores, los prejuicios hacia la evaluación y la falta de espíritu de investigación.

Específicamente, los alumnos sitúan los obstáculos en la falta de tiempo para reunirse; los tutores, por su parte, en las condiciones económicas.

Esta Sede, hoy en día, sigue trabajando en evaluación institucional; puede afirmarse, pues, que se ha creado un interés hacia este ámbito y que ha sido integrada en el Proyecto Educativo Institucional.

OBJETIVO 4: CONSTATAR EL NIVEL DE MEJORA EN EL DESARROLLO INSTITUCIONAL Y DEL PROFESORADO DESPUÉS DE INCORPORAR EL MODELO DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD

Quizás el objetivo 4 es el que más interesa de cara a la interpretación de los resultados, puesto que permite tomar decisiones sobre cómo trabajar este modelo en otras Sedes o en otros momentos. No obstante, hay que insistir en que el análisis en profundidad todos los aspectos que se han trabajado para comprender el proceso y los resultados que se han obtenido sólo son válidos para este estudio de caso, no para otros.

Para comprobar dicho objetivo se recurre al Cuestionario II, aplicado a tutores y coordinadora, y al segundo grupo de discusión, en el que también participaron los alumnos.

Los datos más importantes del Cuestionario II indican que la muestra que ha respondido a la encuesta y que representa a un 70 % de los tutores, opina que el *trabajo en equipo* se ha desarrollado notablemente, como consecuencia del proyecto de evaluación y que también lo han hecho el *desarrollo del profesorado* y el *Proyecto Educativo del Centro*.

Los aspectos más importantes que han mejorado son: la actuación docente, la comunicación con los alumnos, el respaldo de la directora, la satisfacción por el proceso, la implicación de los tutores, el clima positivo de trabajo en equipo, la autoformación de los tutores, el aumento de las reuniones, la inclusión de la evaluación en el Proyecto Educativo del Centro, el incremento y mejora de la comunicación con los alumnos así como el sistema de recogida de sugerencias, la mejora en el grado de reflexión y debate sobre la evaluación, el aprendizaje profesional compartido, la creación de planes de mejora en el centro, el cambio en las actitudes sobre la evaluación, la creación de equipos colaborativos, etc.

Por el contrario, existen aspectos que no se han desarrollado suficientemente a consecuencia del Proyecto, como son: formación en el Centro con expertos, intercambio de experiencias y comunicación con tutores de otros centros, proyectos de innovación, recursos materiales y humanos externos al Centro, planificación operativa respecto a la evaluación, implicación de todos los sectores de la comunidad educativa en lo relativo a la evaluación, etc.

Todos estos resultados hacen pensar que en el Instituto de Formación Docente de Caaguazú ha existido una mejora notable tanto en la institución como en el equipo de tutores y en la coordinadora, lo que supone que se ha cumplido el cuarto objetivo de la investigación.

El siguiente instrumento que demuestra el cumplimiento del objetivo 4 es el **segundo grupo de discusión**, integrado por representantes de alumnos, tutores y la coordinadora.

La percepción de los **alumnos** que participaron en la sesión es de una mejora del *diálogo educativo*, debida al aumento de comunicación con los tutores y el sistema de recogida de sugerencias.

Consideran que ha existido *desarrollo del profesorado* en cuanto al cambio de actitud hacia la evaluación. Por otro lado, y esto es aún más importante, aprecian una mejora de su actuación como docentes y en la labor tutorial en su aprendizaje. Esto significa que se ha producido un cambio en su ejercicio profesional en sus respectivas escuelas y que los tutores también han variado su desempeño tutorial, tanto en el sistema de comunicación como en sus procesos de enseñanza.

Por último, los alumnos inciden en la *labor de la coordinadora* por su preocupación por la docencia y la evaluación.

Estos datos llevan a la conclusión de que, efectivamente, se ha producido una mejora para los alumnos y que desde su rol, el aumento y la calidad de la comunicación se relacionan con el desarrollo institucional y el respaldo de la dirección.

Como principal dificultad en la evaluación apuntan la falta de tiempo para reunirse.

Por su parte, **los tutores** priorizan el *trabajo en equipo* (clima positivo, implicación en las decisiones de la institución, etc.), seguido del *desarrollo del profesorado* (cambio en la percepción acerca de la evaluación institucional y mejora de la actuación docente). En tercer lugar, el *respaldo de la coordinadora* (ha creado un clima de confianza y trabajo colaborativo) y el *PEC* (evaluación asumida por toda la comunidad educativa).

Los tutores, por tanto, también perciben mejora enfatizando su forma de trabajo y todos los aspectos relativos a los procesos de enseñanza-aprendizaje; en cambio, no dan tanta importancia al diálogo con los alumnos.

Como obstáculos al proceso proponen la falta de infraestructura en salas de trabajo y que no haya una persona responsable de las nuevas tecnologías. Estas dificultades responden, quizás, a debilidades de la propia Sede, más que a las derivadas del proceso de evaluación.

A pesar de las dificultades, los tutores se sienten satisfechos con la implementación del sistema de evaluación en el Proyecto de Educación a Distancia.

La **coordinadora** tiene una visión de la situación más parecida a la de los tutores que a los alumnos, pues en primer lugar destaca el *trabajo en equipo* como una dimensión bastante desarrollada a raíz del proceso evaluativo (clima positivo, colaboración espontánea y voluntaria de tutores, decisiones conjuntas, etc.). Esto hace sospechar que ha existido un cambio en su percepción sobre la implicación de los tutores después del segundo cuatrimestre de trabajo, que contrasta con la opinión que mostraba en la entrevista sobre la falta de motivación de algunos tutores.

Otras áreas en las que percibe mejoría son el *desarrollo del profesorado* y el *diálogo educativo*, especialmente, en la planificación del trabajo, el aprendizaje compartido, la

mejora de la actuación docente y el acercamiento a los alumnos, por parte de los tutores y por ella misma.

Las dificultades con las que se ha encontrado y que han provocado una asistencia menor son, sobre todo, económicas y meteorológicas, que dificultan la asistencia a las reuniones.

Las áreas que no han sufrido mejoría como consecuencia del proceso de evaluación son la *innovación educativa* y la *infraestructura*.

SÍNTESIS FINAL

A lo largo de todo el estudio de caso se han mostrado los datos de diferentes instrumentos aplicados a los tres grupos educativos que participan en el Proyecto de Profesionalización de Maestros no titulados, en la modalidad de Formación a Distancia: coordinadora, tutores y alumnos (bachilleres-docentes).

También se ha indicado cómo se ha llevado a cabo el proceso de evaluación, cuál era el estado inicial de la Sede y las conclusiones a las que se ha llegado después de haber incorporado un modelo de evaluación institucional.

Como visión global de los datos obtenidos en los instrumentos analizados, se presenta un esquema que refleja la coincidencia de los resultados. Esto significa que, por saturación, tanto alumnos como tutores y coordinadora opinan que en la Sede de Caaguazú y aplicado a este Proyecto ***ha existido una mejora relevante en todo lo que supone trabajo en equipo, desarrollo del profesorado, diálogo educativo y Proyecto Educativo del Centro.***

Las diferencias que se dan vienen condicionadas por los intereses de cada grupo y su forma de vivir la realidad del Centro, pues los tutores y la coordinadora destacan más *el trabajo en equipo* y los alumnos el *diálogo educativo*. No obstante, los tres grupos y en los diferentes instrumentos, presentan los mismos resultados.

Dimensiones que han mejorado

	CUESTIONARIO 1	ACTAS	1ª GRUPO DISCUSIÓN	ENTREVISTA	CUESTIONARIO 2	2ª GRUPO DISCUSIÓN
Alumnos			Trabajo en equipo/ Diálogo educativo/ PEC.			Diálogo educativo/ Desarrollo del profesorado.
Tutores	Trabajo en equipo/ Diálogo educativo/ Desarrollo del profesorado.	Trabajo en equipo.	Desarrollo del profesorado/ Trabajo en equipo. Respaldo de la coordinadora.		Trabajo en equipo/ Desarrollo Profesorado/ PEC.	Trabajo en equipo/ Desarrollo Profesorado.
Coordinadora			Trabajo en equipo/ Diálogo educativo.	Diálogo educativo/ Desarrollo del profesorado/ Respaldo de la coordinadora/ PEC.		Trabajo en equipo/ Desarrollo Profesorado.

Respecto a las dimensiones en las que no se ha producido una mejora interesante, los tres grupos coinciden en valorar en menor nivel la *innovación* educativa y la infraestructura. Estas dimensiones se repiten de forma sistemática en todos los instrumentos.

Todos los datos llevan a la conclusión de que no existe relación con expertos o tutores de otros centros para compartir experiencias, proyectos nuevos de innovación e incluso alguno en marcha. También se plantea la carencia de salas de clase o de medios humanos para resolver problemas de la Sede. Este hecho, sin embargo, contrasta con los documentos que posee el IFD en los que se considera que existen los medios adecuados, por lo que cabe interpretar que ó los documentos no responden a la situación real que se vive en la institución o los docentes no juzgan suficientes estos recursos aunque sí lo son desde el punto de vista de la Administración.

Por último, se comparan los objetivos de la investigación con cada grupo participante, teniendo en cuenta que los alumnos no han estado presentes en alguno de los instrumentos (actas, entrevista individual).

Dimensiones que han mejorado

	OBJETIVO 1: CULTURA EVALUATIVA	OBJETIVO 2: DIAGNÓSTICO DESARROLLO INSTITUCIONAL	OBJETIVO 3: APLICACIÓN DE LA EVALUACIÓN	OBJETIVO 4: NIVEL DE MEJORA
Alumnos			Interés centrado en <i>trabajo en equipo, diálogo educativo, respaldo de la coordinadora.</i>	Mejora centrada en <i>diálogo educativo, desarrollo del profesorado, respaldo de la coordinadora.</i>
Tutores	No existía. Dimensiones más trabajadas: <i>trabajo en equipo, desarrollo del profesorado, diálogo educativo.</i>	Percepción positiva sobre <i>trabajo en equipo, desarrollo del profesorado, diálogo educativo.</i>	Interés centrado en <i>diálogo educativo, trabajo en equipo, apoyo de la coordinadora.</i>	Mejora centrada en <i>trabajo en equipo, desarrollo del profesorado, respaldo de la coordinadora, PEC.</i>
Coordinadora	No existía. Dimensiones más trabajadas: <i>trabajo en equipo, desarrollo del profesorado, diálogo educativo.</i>	Percepción positiva sobre <i>trabajo en equipo, desarrollo del profesorado, diálogo educativo.</i>	Interés centrado en <i>trabajo en equipo, diálogo educativo, PEC.</i>	Mejora centrada en <i>trabajo en equipo, desarrollo del profesorado, diálogo educativo.</i>

Según los datos obtenidos en todos los instrumentos, podemos afirmar que se ha cumplido el objetivo planteado en la investigación para esta Sede puesto que, en su conjunto, ***se ha desarrollado la institución y el profesorado gracias a la evaluación, creando una nueva cultura en el Centro***, ya que en el Instituto de Formación Docente de Caaguazú siguen trabajando en procesos de evaluación institucional.

2.7. TERCER ESTUDIO DE CASO: INSTITUTO DE FORMACIÓN DOCENTE CORONEL OVIEDO

2.7.1. MARCO CONTEXTUAL

Coronel Oviedo es una ciudad situada en el centro del país, muy bien comunicada y con un aumento demográfico continuo debido a su crecimiento sociocultural.

La principal ocupación de la población es la explotación ganadera, agrícola y forestal; además, se está produciendo el crecimiento de pequeñas y las medianas industrias.

El Instituto de Formación Docente de la ciudad fue creado en 1982 y se encarga de la formación de maestros para la Educación Escolar Básica con la siguiente estructura:

- Educación Escolar Básica de 1º y 2º Ciclos.
- Educación Escolar Básica- Profesionalización Docente a distancia.
- Educación Escolar Básica: Área Ética y Ciudadana.
- Educación Escolar Básica: Área de Trabajo y Tecnología.

El número de alumnos en el momento de la ejecución del proyecto era de 630 y se dividían, según departamentos, en:

- 1º y 2º Ciclos: 298 alumnos.
- Formación a distancia: 286 alumnos.
- Área Ética y Ciudadana: 25 alumnos.
- Área de Trabajo y Tecnología: 21 alumnos.

En el momento en que se realizó el estudio había 24 profesores en el sistema presencial y 9 tutores en el proyecto de Profesionalización a Distancia.

La infraestructura que poseía la Sede estaba compuesta por una biblioteca, una sala de informática, televisión, vídeo, casete, varias salas de trabajo y un patio amplio.

La directora, a través de su informe sobre la institución, señala como méritos en la Sede:

- Motivación del personal.
- Trabajo en equipo para estudio y solución de problemas.
- Personal cualificado.
- Compañerismo.
- Toma de decisiones en conjunto.

Dificultades observadas en el centro: falta de dinero para mantener un encargado de la sala de informática, escasos ingresos de los alumnos, dificultades para acceder a la Sede desde algunos lugares y climatología, que provocaban numerosos problemas en la asistencia a las tutorías.

2.7.2. DESCRIPCIÓN DEL PROCESO DE IMPLANTACIÓN DEL SISTEMA DE EVALUACIÓN

El IFD de Coronel Oviedo constituía una de las Sedes del proyecto sobre Profesionalización Docente a Distancia y, como tal, se le presentó el modelo de evaluación institucional con el objetivo de iniciarse en una cultura de evaluación.

Esta Sede mostró gran receptividad y los tutores y la coordinadora decidieron participar en ser analizados como uno de los estudios de caso de esta investigación.

JUSTIFICACIÓN

La investigadora del presente estudio previamente planteó a todos los integrantes de la Sede, la posibilidad de trabajar en el modelo de evaluación. Mediante consenso, todos decidieron tomar parte en el proyecto: la coordinadora, los tutores y los alumnos del IFD.

La necesidad de conocer sus carencias, fallos y logros para poder mejorar el sistema de profesionalización docente en su conjunto, justificó su participación en el proyecto.

MARCO INSTITUCIONAL: SELECCIÓN DEL EQUIPO DE EVALUACIÓN

La selección del equipo de evaluación fue llevada a cabo en grupo, a través de varias reuniones. Por una parte, los tutores junto con la coordinadora de la Sede eligieron, al tutor que llevaría la responsabilidad de liderar la aplicación del modelo evaluativo en el IFD. Por otra parte, los alumnos eligieron a sus representantes para este proyecto.

El equipo de evaluación, por tanto, estuvo formado por:

- El responsable del proyecto de evaluación (un tutor).
- La coordinadora de la Sede.
- Los tutores.
- Nueve representantes de alumnos.

SELECCIÓN DE LAS ÁREAS PARA EVALUAR

En un primer momento se seleccionaron las siguientes áreas:

- La Sede como lugar de aprendizaje.
- La calidad en el aprendizaje.

OBJETIVO GENERAL

- Iniciarse en una cultura de evaluación institucional con el fin de establecer estrategias para mejorar el sistema de Profesionalización Docente a Distancia.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Evaluar dos áreas específicas (calidad de aprendizaje y la Sede como lugar de aprendizaje).
- Utilizar diferentes métodos de análisis.

CRONOGRAMA DE TAREAS

Los docentes intentaron, en un primer momento, seguir la programación propuesta por la investigadora desde la Sede Central del Proyecto de Profesionalización a Distancia. Este cronograma, sin embargo, no fue posible ejecutarlo debido a la falta de conocimientos respecto a la evaluación fotográfica, que fue la técnica empleada por los alumnos y los tutores en la evaluación del área <<La Sede como lugar de aprendizaje>>. Dicha técnica fue la evaluación fotográfica.

Como consecuencia, la motivación fue decayendo y no se pudo cumplir con las fechas previstas.

En la reunión con los tutores de las demás Sedes y con la investigadora, los coordinadores y los tutores de Coronel Oviedo pudieron intercambiar experiencias e ideas que motivaron y orientaron de nuevo este proceso, por lo que se procedió a cambiar el área a evaluar y el instrumento.

Se eligió como área <<La calidad del aprendizaje>> y como instrumento se elaboró un cuestionario, con el que tienen más familiaridad. Esto les permitió trabajar una segunda fase con resultados más concretos.

Las fechas comprendieron: el cuarto cuatrimestre (agosto-noviembre), para trabajar la primera área, y el quinto cuatrimestre (febrero-mayo), para evaluar la segunda área.

MUESTRA

Todos los alumnos, los tutores y la coordinadora de la institución, mostraron interés por participar en este proceso evaluativo de la Sede; sin embargo, diversas circunstancias provocaron que los instrumentos sólo fueran aplicados a 237 alumnos. Los tutores participaron en su totalidad, al igual que la coordinadora.

INSTRUMENTOS

El instrumento utilizado para evaluar <<la Sede como lugar de aprendizaje>> consistió en la *evaluación fotográfica*, mediante la cual los alumnos fotografiaron los lugares del IFD que

afectaban a su aprendizaje cuyo objetivo era poder debatir sobre ello, sacar conclusiones y plantear propuestas de mejora.

La segunda área elegida por los alumnos y los tutores fue <<La calidad en el aprendizaje>>, para lo cual el instrumento utilizado fue el *cuestionario*.

a. Cuestionario

Califica la medida en que se dan los rasgos siguientes, utilizando esta escala:

	1 nada	2 muy poco	3 mucho	4 totalmente			
	TOTALES		SIN CONTESTAR	1	2	3	4
1. Claridad en los objetivos de los módulos.							
2. Claridad de los objetivos en la presentación por parte de los tutores.							
3. Los ejercicios de evaluación en las pruebas formativas responden a los objetivos.							
4. Las pruebas formativas favorecen mi aprendizaje.							
5. Los ejercicios de evaluación en las pruebas globales responden a los objetivos.							
6. Lo que estudio en los módulos me ayuda en la tarea de aula.							
7. La cantidad de tiempo destinado a la lectura que se está utilizando es suficiente para un buen aprendizaje.							
8. La metodología utilizada en el curso favorece mi aprendizaje.							
9. Se supervisa en el centro la calidad de la enseñanza.							
10. Los profesores reciben ayuda cuando tienen dificultades.							
11. En el centro existen buenas condiciones materiales para la enseñanza.							
12. En el centro existen buenas condiciones afectivas para la enseñanza.							
TOTALES							

EJECUCIÓN

Esta Sede pasó por varias etapas a la hora de aplicar el proceso evaluativo.

1. Decisión, en equipo, de participar en la evaluación del IFD en el sistema de Profesionalización Docente a Distancia.
2. Elección del coordinador del proceso y representantes de alumnos.
3. Selección del área para evaluar y la técnica: la Sede como lugar de aprendizaje y la evaluación fotográfica como medio para su análisis.
4. Desmotivación por la falta de conocimientos para aplicarla en su totalidad.
5. Motivación, a través del intercambio de experiencias con tutores de otras Sedes.
6. Selección de otra área para evaluar: la calidad en el aprendizaje.
7. Elaboración del instrumento por un representante de alumnos y la coordinadora del IFD.
8. Aportaciones de los tutores al instrumento y elaboración del definitivo.
9. Aplicación del cuestionario a los alumnos por parte de los tutores.
10. Procesamiento de los datos por parte de los tutores y la coordinadora.
11. Elaboración del informe y entrega a los alumnos.

RESULTADOS

Los resultados más importantes derivados de la evaluación fotográfica y del cuestionario pueden resumirse del siguiente modo:

- Los lugares más atractivos para el aprendizaje según los alumnos son: la sala de clases por ser un lugar de reunión en el que se favorece la comunicación fluida, el salón por estar instalados los equipos de vídeo, televisión, casete, etc. Y, por último, el patio es también un lugar escogido por la tranquilidad y su parecido con las zonas de trabajo y vivienda habituales.
- Se valora positivamente la acción tutorial; de hecho, la presentación de los objetivos del curso y de cada materia resultan más claros cuando el tutor los enseña.
- La conexión entre objetivos y ejercicios de evaluación no están totalmente claros para los alumnos.
- Los alumnos conceden gran importancia a las pruebas formativas.
- El aprendizaje adquirido ha permitido la mejora en la actuación docente de los alumnos.
- La calidad del aprendizaje se ve afectado por la cantidad de tiempo que los alumnos destinan a la lectura de sus materiales.

- Los alumnos consideran que la metodología les ayuda en su preparación.
- La supervisión en el centro favorece la calidad del aprendizaje.
- Los alumnos notan el apoyo que los tutores mantienen entre sí.
- Se considera que en la institución se dan las condiciones materiales y afectivas para el logro de un aprendizaje eficaz.

A raíz de estos resultados y como propuestas de mejora, la coordinadora y los tutores proponen:

- Dedicar más tiempo y conceder más importancia a los objetivos.
- Elaborar un calendario de lectura para aumentar la cantidad y calidad de la misma.
- Trabajar la relación <<instrumentos de evaluación>> y <<objetivos de los módulos>>, después de las pruebas formativas.
- Analizar en grupo los resultados de los exámenes y plantear aumentos en las calificaciones para el siguiente cuatrimestre.

2.7.3. RESULTADOS OBTENIDOS CON EL ANÁLISIS DOCUMENTAL

INSTRUMENTO: ANÁLISIS DE LAS ACTAS DE LAS REUNIONES

El análisis documental refleja los temas tratados en las reuniones y, por tanto, los intereses de los tutores, las preocupaciones, las necesidades, los acuerdos y el grado de coordinación. Se presenta a continuación un estudio de las actas del IFD de Coronel Oviedo en el cuarto cuatrimestre, como medio para conocer el tipo de coordinación y los contenidos trabajados.

a. Actas del cuarto cuatrimestre

- N° de reuniones: nueve.
- Participantes:
Coordinador: nueve reuniones.

Tutores: todos los tutores presentes en las nueve reuniones.

– Horario: tiempo total = sin especificar.

– Temas: nº total = 19

Organizativos o de gestión: 3 (14 %)

Curriculares: 4 (19 %)

Materiales: 1 (5 %)

Recursos Humanos: 0

Infraestructura: 0

Evaluación de alumnos: 4 (19 %)

Evaluación institucional: 4 (19 %)

Innovación: 0

Desarrollo del profesorado: 2 (9 %)

Diálogo educativo: 0

Proyecto educativo del centro: 0

Trabajo en equipo: 3 (14 %)

– Estilo en la exposición: enumeración de los temas.

b. Resultados del procesamiento de datos

Matriz del procesamiento de datos

FECHA	INTEGRANTES	Nº DE HORAS	Nº TOTAL DE TEMAS EXPUESTOS	CONTENIDOS	MÉTODO EN LA EXPOSICIÓN
4º cuatrimestre					
5 de agosto.	Coordinadora. Diez tutores.	2,30 h.	Organizativos: 2. Curriculares: 1. Materiales: 0. Recursos Humanos: 0. Infraestructura: 0. Evaluación de alumnos: 0. Evaluación institucional: 0. Proyectos de innovación: 0. Desarrollo del profesorado: 1. Diálogo educativo: 0. PEC: 0. Trabajo en equipo: 1.	<i>Organizativos:</i> Apertura del cuarto cuatrimestre Indicaciones a los alumnos en tutorías. <i>Curriculares:</i> Análisis y estudio del módulo de Educación Artística. <i>Desarrollo del profesorado:</i> Se practican ejercicios para mejorar la técnica. <i>Trabajo en equipo:</i> Aportaciones de todos.	Descriptivo.
12 de agosto.	Coordinadora. Diez tutores.	Sin especificar.	Organizativos: 1. Curriculares: 1. Materiales: 0. Recursos Humanos: 0. Infraestructura: 0. Evaluación de alumnos: 1. Evaluación institucional: 2. Proyectos de innovación: 0. Desarrollo del profesorado: 0. Diálogo educativo: 0. PEC: 0. Trabajo en equipo: 0.	<i>Organizativos:</i> Elaboración de un cronograma de trabajo. <i>Curriculares:</i> Estudio de los módulos. <i>Evaluación:</i> Evaluación de la apertura de curso. Análisis de los materiales para la autoevaluación del centro (se manifiesta el interés de participar). Ficha de evaluación de los tutores.	Descriptivo.

FECHA	INTEGRANTES	Nº DE HORAS	Nº TOTAL DE TEMAS EXPUESTOS	CONTENIDOS	MÉTODO EN LA EXPOSICIÓN
19 de agosto.	Coordinadora. Diez tutores.	Sin especificar.	Organizativos: 0. Curriculares: 1. Materiales: 0. Recursos Humanos: 0. Infraestructura: 0. Evaluación de alumnos: 0. Evaluación institucional: 0. Proyectos de innovación: 0. Desarrollo del profesorado: 0. Diálogo educativo: 0. PEC: 0. Trabajo en equipo: 1.	<i>Curriculares:</i> Elaboración de la prueba de matemática. <i>Trabajo en equipo:</i> Conformación de grupos de trabajo.	Enumeración de temas.
26 de agosto.	Coordinadora. Diez tutores.	Sin especificar.	Organizativos: 0. Curriculares: 0. Materiales: 1. Recursos Humanos: 0. Infraestructura: 0. Evaluación de alumnos: 1. Evaluación institucional: 0. Proyectos de innovación: 0. Desarrollo del profesorado: 0. Diálogo educativo: 0. PEC: 0. Trabajo en equipo: 0.	<i>Materiales:</i> Análisis del módulo de matemáticas y anotación de los errores. <i>Evaluación:</i> Orientaciones para la evaluación de Educación Artística.	Enumeración de temas.
2 de de septiembre.	Coordinadora. Diez tutores.	Sin especificar.	Organizativos y curriculares: 0. Materiales y RR.HH.: 0. Infraestructura: 0. Evaluación de alumnos: 1. Evaluación institucional: 0. Proyectos de innovación: 0. Desarrollo del profesorado: 0. Diálogo educativo: 0. PEC: 0. Trabajo en equipo: 0.	<i>Evaluación:</i> Elaboración de ítems de evaluación.	Enumeración de temas.

FECHA	INTEGRANTES	Nº DE HORAS	Nº TOTAL DE TEMAS EXPUESTOS	CONTENIDOS	MÉTODO EN LA EXPOSICIÓN
16 de de septiembre.	Coordinadora. Diez tutores.	Sin especificar.	Organizativos: 0. Curriculares: 1. Materiales: 0. Recursos Humanos: 0. Infraestructura: 0. Evaluación de alumnos: 0. Evaluación institucional: 0. Proyectos de innovación: 0. Desarrollo del profesorado: 0. Diálogo educativo: 0. PEC: 0. Trabajo en equipo: 0.	<i>Curricular:</i> Estudio del módulo de Comunicación.	Enumeración de temas.
23 de de septiembre.	Coordinadora. Diez tutores.	Sin especificar.	Organizativos: 0. Curriculares: 0. Materiales: 0. Recursos Humanos: 0. Infraestructura: 0. Evaluación de alumnos: 0. Evaluación institucional: 0. Proyectos de innovación: 0. Desarrollo del profesorado: 1. Diálogo educativo: 0. PEC: 0. Trabajo en equipo: 1.	<i>Desarrollo del profesorado:</i> Análisis de la Ley de Educación, <i>Trabajo en equipo:</i> El estudio se realiza conjuntamente entre los tutores y la coordinadora.	Enumeración de temas.
14 de de octubre.	Coordinadora. Diez tutores.	Sin especificar.	Organizativos y curriculares: 0. Materiales y RRHH: 0. Infraestructura: 0. Evaluación de alumnos: 0. Evaluación institucional: 2. Proyectos de innovación: 0. Desarrollo del profesorado: 0. Diálogo educativo: 0. PEC: 0. Trabajo en equipo: 0.	<i>Evaluación institucional:</i> Análisis de la guía. Propuestas para el cuestionario.	Enumeración de temas.

FECHA	INTEGRANTES	Nº DE HORAS	Nº TOTAL DE TEMAS EXPUESTOS	CONTENIDOS	MÉTODO EN LA EXPOSICIÓN
21 de de octubre.	Coordinadora. Diez tutores.	Sin especificar.	Organizativos: 0. Curriculares: 0. Materiales: 0. Recursos Humanos: 0. Infraestructura: 0. Evaluación de alumnos: 1. Evaluación institucional: 0. Proyectos de innovación: 0. Desarrollo del profesorado: 0. Diálogo educativo: 0. PEC: 0. Trabajo en equipo: 0.	<i>Evaluación de alumnos:</i> Elaboración de ítems para la prueba de Psicología.	Enumeración de temas.

c. Análisis e interpretación de resultados respecto al análisis documental

El primer dato que llama la atención es el número de actas que ha presentado la Sede, nueve en total, que, comparado con el resto de las Sedes (quince en Villa Hayes y doce en Caaguazú), demuestra una frecuencia menor en la coordinación de lo que se estableció desde el Proyecto de Profesionalización a Distancia. Sin embargo, el grado de implicación de la coordinadora y de los tutores ha sido total, lo que indica que existe un tipo de coordinación participativa y de responsabilidad de los tutores en las decisiones del Instituto de Formación Docente.

El tipo de temas tratados ha sido diferente al de otras Sedes, ya que si atendemos a las categorías del estudio se aprecia que:

1. Los contenidos más desarrollados son los relacionados con aspectos *evaluativos, curriculares y organizativos*. Es lógico pensar que el hecho de incorporar un nuevo modelo de evaluación institucional ha provocado mayor debate y reflexión sobre el tema. También, el interés por este ámbito temático se demuestra en los planteamientos sobre evaluación de los alumnos.

Los contenidos curriculares y organizativos son propios del trabajo diario de la institución y de la dinámica didáctica seguida, puesto que el estudio de los módulos por parte de los tutores y la coordinadora de la Sede son una exigencia de esta modalidad formativa en el IFD, así como los aspectos organizativos y de gestión tratados.

2. Por el contrario, algunos de los ámbitos temáticos que seguimos en el presente estudio, no están contemplados en las actas como son: *la infraestructura, la innovación, el Proyecto Educativo de Centro o el diálogo educativo*.

Esto significa que estas dimensiones o no se valoran como merecen o el tiempo es insuficiente para tratarlas.

3. Existen otras dimensiones que aparecen de soslayo como es el caso del *desarrollo del profesorado, el trabajo en equipo o el estudio de los materiales*. En lo referente a los temas sobre *desarrollo profesional*, la elaboración de los ejercicios prácticos que trabajan los tutores sobre los módulos indica una preocupación por la mejora en sus conocimientos para aplicarlos en las tutorías; además, el grado de reflexión sobre aspectos que tienen que ver con el ámbito educativo (análisis de la Ley de Educación) demuestra una motivación intrínseca sobre su cualificación profesional.

El trabajo en equipo queda patente a través de frases como <<conformación de grupos de trabajo>>, <<aportaciones de todos>>... En la documentación de la Sede también se deja patente que la forma de trabajo en el Proyecto de Profesionalización Docente a Distancia es colaborativo.

Por último, el estudio de los materiales constituye una dinámica del propio Proyecto de Profesionalización a Distancia. Las aportaciones de los profesionales de cada IFD son enviadas a la Sede Central para su estudio y posterior corrección si procede. El hecho de que quede reflejado en las actas muestra una dinámica de trabajo habitual.

El tipo de redacción del material documental se limita, en alguna de ellas, a la mera enumeración de temas lo que impide que podamos conocer con mayor detalle cómo se consiguen los acuerdos o quién los pone en marcha.

Como conclusiones fundamentales procedentes del estudio de las actas se encuentra: el gran interés por la evaluación, tanto institucional como en los alumnos, y el desarrollo de los temas organizativos y curriculares. Todo ello, desde un trabajo en equipo.

2.7.4. RESULTADOS OBTENIDOS EN EL PRIMER GRUPO DE DISCUSIÓN

El primer grupo de discusión constituye un instrumento que permite comprobar in situ las opiniones de un grupo representativo de personas que han participado en el proyecto evaluativo.

La transcripción de la sesión muestra fielmente no sólo el contenido, sino también el tipo de relaciones entre los miembros, los silencios, el grado de participación y el tipo de comunicación entre todos.

OBJETIVOS

- Conocer el proceso de evaluación seguido en la Sede.
- Fomentar la comunicación entre la coordinadora, los tutores y los alumnos.

INTEGRANTES

- Directora del Proyecto Educación a Distancia e investigadora.
- Evaluadora de la Sede Central.
- Coordinadora del IFD Coronel Oviedo.
- Cuatro tutores.
- Dos alumnos.

GUÍA DE OBSERVACIÓN DEL PRIMER GRUPO DE DISCUSIÓN

a. Observadora: directora del proyecto

Esta guía de observación tiene como objetivo contrastar la percepción sobre el desarrollo de un grupo de discusión entre dos observadores. Para ello será necesaria una puntuación entre 1 y 4 (de menor a mayor), según el aspecto definido sea menos o más valorado por el/la observador/a.

Registro de observación: cuarto cuatrimestre

ASPECTOS EVALUADOS	1	2	3	4
1. Tiempo de la sesión: – Puntualidad en la entrada. – Puntualidad en la salida. – Duración adecuada.				X X X
2. Espacio: – Adecuado.				X
3. Contenidos: – Pensados con anterioridad por la coordinadora. – Pensados con anterioridad por los tutores. – Pensados con anterioridad por los alumnos. – Excesivo número de objetivos.		X	X X	X
4. Desarrollo: – Participación de la coordinadora. – Participación de los tutores. – Participación de los alumnos. – Grado de entendimiento coordinadora-tutores. – Grado de entendimiento coordinadora-alumnos. – Grado de entendimiento tutores-alumnos. – Actitud de la coordinadora hacia el tema. – Actitud de los tutores hacia el tema. – Actitud de los alumnos hacia el tema. – Grado de liderazgo compartido. – Conflictos interpersonales entre los participantes. – Grado de estabilidad que se aprecia en el equipo. – Grado de cohesión entre los tutores. – Grado de apoyo de la coordinadora a los tutores. – Dedicación a acciones de mejora.	X		X X X X X X X X X X X X X X X	X
5. Otros aspectos no previstos: No han trabajado mucho el tema.				
6. Observaciones:				

b. Observadora: evaluadora de la Sede Central

Esta guía de observación tiene como objetivo contrastar la percepción sobre el desarrollo de un grupo de discusión entre dos observadores. Para ello será necesaria una puntuación entre 1 y 4 (de menor a mayor), según el aspecto definido sea menos o más valorado por el/la observador/a.

Registro de observación: cuarto cuatrimestre

ASPECTOS EVALUADOS	1	2	3	4
1. Tiempo de la sesión:				
– Puntualidad en la entrada.				X
– Puntualidad en la salida.				X
– Duración adecuada.				X
2. Espacio:				
– Adecuado.				X
3. Contenidos:				
– Pensados con anterioridad por la coordinadora.			X	
– Pensados con anterioridad por los tutores.			X	
– Pensados con anterioridad por los alumnos.			X	
– Excesivo número de objetivos.			X	
4. Desarrollo:				
– Participación de la coordinadora.				X
– Participación de los tutores.				X
– Participación de los alumnos.				X
– Grado de entendimiento coordinadora-tutores.				X
– Grado de entendimiento coordinadora-alumnos.			X	
– Grado de entendimiento tutores-alumnos.			X	
– Actitud de la coordinadora hacia el tema.				X
– Actitud de los tutores hacia el tema.				X
– Actitud de los alumnos hacia el tema.				X
– Grado de liderazgo compartido			X	
– Conflictos interpersonales entre los participantes				X
– Grado de estabilidad que se aprecia en el equipo			X	
– Grado de cohesión entre los tutores.				X
– Grado de apoyo de la coordinadora a los tutores.				X
– Dedicación a acciones de mejora.	X			
5. Otros aspectos no previstos:				
6. Observaciones: Se observa la buena predisposición para la tarea de evaluación institucional por parte de los alumnos, los tutores y la coordinadora.				

A continuación se expone el contenido literal de las frases más importantes de la transcripción:

Tabla del texto codificado

PARTICIPANTES	CONTENIDO FUNDAMENTAL DE LA TRANSCRIPCIÓN	DIMENSIONES	CONSECUENCIAS
Coordinadora	<p>Nosotros recibimos la propuesta en una reunión. Yo trabajé esa propuesta, compartí con los compañeros la decisión de participar. Luego pasamos con los alumnos, pero estaban pocos ese día. Entre los alumnos que estaban dijimos que buscaran un representante.</p> <p>Los representantes tuvieron una reunión conmigo, les di la información y votaron las áreas de interés.</p> <p>El siguiente sábado nos reunimos con los tutores y, teniendo en cuenta las áreas seleccionadas por los alumnos, elegimos dos áreas.</p> <p>Con lo de la foto hubo confusión; después, ya nos desanimamos.</p> <p>Recibimos siempre el <<vamos>> del nivel central, entonces nos volvimos a animar, estudiamos los documentos, optamos por hacer cuestionarios; intentamos hacer los cuestionarios, pero no nos salió con mucha flexibilidad.</p> <p>El tema de la evaluación, en muchos momentos, fue confuso para mí.</p> <p>De nuevo, yo planteé a los profesores y dije: Vamos a seguir o dejamos ya el tema de la evaluación.</p> <p>Y volvimos a empezar de nuevo. Hicimos de nuevo la lista de los alumnos y a cada grupo se le preguntó en qué aspecto de la autoevaluación le gustaría participar.</p> <p>La totalidad de los alumnos tuvieron la posibilidad de optar por una de las áreas.</p> <p>Desde que empezamos el cuatrimestre estamos sin la posibilidad de tener al alumnado total.</p> <p>Los alumnos con quienes estamos hablando estaban proponiendo el hecho de poder comunicarnos por circulares, correspondencia o en el cartel se puede poner una carta para que a medida que lleguen puedan enterarse y que no suceda que no sabemos a quién le informamos.</p> <p>Esto de la evaluación es un nuevo aprendizaje para nosotros y no constituye parte de nuestra experiencia. Nos resulta difícil, pero no por eso dejamos de hacer, al contrario, tenemos mucho deseo porque eso va a constituir un nuevo aprendizaje para nosotros.</p> <p>Es la primera vez que estamos involucrados en todo esto y, ya vio usted, el proceso se inició.</p> <p>Hemos intentado, tenemos nuestros cuestionarios.</p> <p>Hemos cambiado de área.</p> <p>Después del cuestionario, hicimos por curso, dándoles la opción de cambiar de área, hubo una gran coincidencia en el área de calidad de aprendizaje.</p>	<p>Trabajo en equipo (I.3).</p> <p>Diálogo educativo (II.2).</p> <p>Trabajo en equipo (I.8).</p> <p>Trabajo en equipo (I.8).</p> <p>Dificultad.</p> <p>Desarrollo del profesorado (II.5).</p> <p>Dificultad.</p> <p>Trabajo en equipo (I.8).</p> <p>Dificultad.</p> <p>Valoración.</p> <p>Resultado.</p> <p>Valoración.</p>	<p>Plan de mejora.</p> <p>Desarrollo del profesorado (II.5).</p>

PARTICIPANTES	CONTENIDO FUNDAMENTAL DE LA TRANSCRIPCIÓN	DIMENSIONES	CONSECUENCIAS
Tutores	<p>La elección de los temas fue a nivel tutorial. Hemos analizado, discutido y nos hemos puesto de acuerdo sobre el tema que queremos evaluar en nuestra Sede.</p> <p>Tuvimos nuestros altibajos, porque la atención a nuestros alumnos nos demanda mucho trabajo, mucho tiempo, ése fue el primer tropiezo.</p> <p>Al principio nos gustó, pero, cuando ya teníamos que hacer el trabajo, era como una sobrecarga de trabajo.</p> <p>En cierta manera se postergó el trabajo y la información a los alumnos.</p> <p>Tuvimos muchos inconvenientes, nuestros alumnos no vienen todos juntos y la información no llega a todos.</p> <p>Me pareció un poco difícil y un poco confuso, pero, cuando hemos iniciado la tarea, yo, personalmente, me di cuenta de que era fácil y muy interesante.</p> <p>Muchos no entendían en qué consistía el trabajo pero sí se prestaron para la foto, les gustó mucho cuando hemos elegido la técnica, incluso se sintieron motivados después de los resultados.</p> <p>Elegimos la Sede como lugar de aprendizaje.</p> <p>Se informó a los alumnos para aplicar el instrumento.</p> <p>La técnica elegida fue la evaluación fotográfica.</p> <p>Después de hacer las fotos se estancaron por desconocimiento de la técnica. En caso de hacerse ahora, se va a hacer en forma, porque ya tenemos conocimiento.</p> <p>En el contexto de mejorar la calidad de aprendizaje nosotros queremos apuntar a que se instale una cultura de la lectura.</p> <p>Cuando hemos comenzado, hemos elaborado un calendario de estudio y ellos han fotocopiado y han llevado y nos han presentado cuántas horas se dedicaban por día.</p> <p>Nosotros hemos decidido continuar en este proyecto, profundizar y lo que más me llamó la atención es que todos los sábados tenemos que planear y hacer algo también con los alumnos y tutores e ir programando y desarrollando para tener una certeza al término de este cuatrimestre. Y le vamos a pedir su ayuda constantemente para que salga bien la autoevaluación.</p>	<p>Trabajo en equipo (I.8).</p> <p>Dificultad.</p> <p>Dificultad.</p> <p>Dificultad.</p> <p>Dificultad.</p> <p>Diálogo educativo (III.3).</p> <p>Dificultad.</p> <p>Objetivo.</p> <p>Infraestructura (VII.1).</p> <p>Infraestructura (VII.4).</p>	<p>Incumplimiento de cronograma.</p> <p>Desarrollo del profesorado (II.5).</p> <p>Desarrollo del profesorado (II.5).</p> <p>Desarrollo del profesorado (II.6).</p> <p>Plan de mejora.</p>

PARTICIPANTES	CONTENIDO FUNDAMENTAL DE LA TRANSCRIPCIÓN	DIMENSIONES	CONSECUENCIAS
Alumnos	<p>Fue todo muy rápido; en cambio, ahora pude aplicar en mi aula con mis alumnos y me sentiría en condiciones de hacerlo institucionalmente.</p> <p>La directora hizo las fotos.</p> <p>Algunos alumnos hicieron y otros no.</p> <p>La información no ha llegado como debe ser.</p> <p>No hay un factor de positivo y negativo (lugares que no gustan para el aprendizaje), sería bueno también equilibrar.</p> <p>No pudimos reunirnos todos en un día por la inclemencia del tiempo.</p> <p>El camino es difícil.</p> <p>Otros no tienen comunicaciones telefónicas.</p> <p>Una propuesta para mejorar estos inconvenientes es crear una serie de preguntas, responder eso y presentar en una carpeta en la Sede para saber las opiniones de todos los compañeros.</p> <p>En los grupos se eligieron representantes y después se hizo una reunión con los alumnos representantes.</p>	<p>Dificultad.</p> <p>Dificultad.</p> <p>Dificultad.</p> <p>Valoración.</p> <p>Dificultad.</p> <p>Dificultad.</p> <p>Dificultad.</p> <p>Infraestructura (VII.4).</p>	<p>Desarrollo del profesorado (II.6).</p> <p>Plan de mejora.</p>

Tabla de códigos del primer grupo de discusión

I. TRABAJO EN EQUIPO			II. DESARROLLO PROFESORADO			III. DIÁLOGO EDUCATIVO			IV. RESPALDO DE LA DIRECCIÓN			V. PROYECTO EDUCATIVO			VI. INNOVACIÓN			VII. INFRAESTRUCTURA			ÍTEM
A	T	C	A	T	C	A	T	C	A	T	C	A	T	C	A	T	C	A	T	C	
																			1		1
								2													2
		1					1														3
																		1	1		4
					1																5
																					6
																					7
	1	3																			8
	1	4			1		1	2										1	2		Total
5			1			3												3			TOTAL

A: alumnos.

T: tutores.

C: coordinadora.

Consecuencias:

- Coordinadora: desarrollo del profesorado (actitud positiva hacia la evaluación).
- Tutores: desarrollo del profesorado (cambio de actitud hacia la evaluación, mejora de los conocimientos sobre evaluación).
- Alumnos: desarrollo del profesorado (mejora de los conocimientos sobre evaluación).

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DEL PRIMER GRUPO DE DISCUSIÓN

a. Estructura del grupo de discusión

La evaluadora de la Sede Central y la investigadora han registrado las observaciones más importantes sobre el desarrollo de la sesión, que han quedado recogidas en las tablas anteriores. En ellas se han puesto de manifiesto las percepciones sobre diferentes aspectos: tiempo de la sesión, espacio, contenidos, desarrollo, otras cuestiones no previstas y posibles observaciones.

Las opiniones de las dos observadoras coinciden en que el tiempo de la sesión ha respondido a las expectativas. Esto significa que ha existido gran puntualidad a la entrada, a la salida y una duración adecuada para los objetivos planteados.

De igual manera sucede con el espacio de trabajo y los contenidos tratados, aunque existen mínimas discrepancias sobre la opinión de que los contenidos se hayan pensado con anterioridad.

El desarrollo de la sesión ha provocado mayor número de diferencias en las observaciones, pues parece que las puntuaciones de la evaluadora tienden a valores más positivos que los de la investigadora, especialmente, en lo que se refiere al grado de participación de alumnos, tutores y directora, grado de entendimiento entre ellos, cohesión entre los tutores o apoyo de la coordinadora a los tutores.

Esta discrepancia de opiniones puede deberse a que las observaciones de la evaluadora se han hecho desde la perspectiva de conocer muy bien tanto al equipo como sus dinámicas profesionales mientras que las de la investigadora están basadas en el enfoque más crítico para percibir la realidad, máxime cuando ha participado en otros grupos de discusión de otras Sedes.

La una visión coincidente de las observadoras en la mayoría de los aspectos analizados significa que el desarrollo de la sesión favoreció el cumplimiento de los objetivos planteados.

En la transcripción se pone de manifiesto la mayor participación de los tutores y la coordinadora frente a los alumnos, lo que significa que un mayor grado de implicación en los primeros. Pero también es posible que se deba al mismo hecho que en otras Sedes, es decir, el reparo que tienen los alumnos a hablar ante sus docentes, a los que consideran superiores.

b. Análisis del contenido

El análisis del contenido de la sesión se ha estructurado en función de cada grupo implicado de forma que resulte más sencilla la comparación entre los mismos. Las diferencias más destacables en relación con el PROCESO DE EVALUACIÓN se exponen a continuación.

La única dimensión que los **alumnos** consideran haber trabajado en la primera fase es la *infraestructura*, puesto que la aplicación del modelo de autoevaluación ha provocado un aumento necesario en el número de reuniones entre los alumnos. Esto no significa que se haya mejorado pero sí que ha favorecido el diálogo educativo.

Los **tutores** reflejan una actitud más positiva del proceso que la manifestada por los alumnos. Aunque reconocen los obstáculos con los que se han encontrado, sí han observado un cierto desarrollo en la Sede durante la implantación del modelo evaluativo. Este desarrollo vendría dado por dimensiones como la *infraestructura*, el *trabajo en equipo* o el *diálogo educativo*.

En función de estos resultados y si tenemos en cuenta los resultados estadísticos, en que se demuestra que existe correlación entre *infraestructura* y *diálogo educativo* (ver Cuestionario II), se puede afirmar que si aumenta la frecuencia en las reuniones también mejorará la calidad de las comunicaciones entre los participantes.

En los contenidos que surgen de los tutores y que se explicitan en la transcripción, se deja patente la buena relación entre éstos y los alumnos, que se traduce en un *diálogo educativo*, a simple vista, adecuado: “Se informó a los alumnos para aplicar el instrumento”.

La transcripción también refleja que los tutores han participado en el proceso en equipo, puesto que han llegado a consensos para seleccionar las áreas que debían evaluar: “La elección de los temas fue a nivel tutorial. Hemos analizado, hemos discutido y nos hemos puesto de acuerdo...”.

En definitiva, puede afirmarse que los tutores consideran que a lo largo de la ejecución de la evaluación institucional se ha trabajado el *diálogo educativo* y la *infraestructura* en el sentido más relacionado con la frecuencia en las reuniones, todo ello, sin perder de vista el *trabajo en equipo*.

La **coordinadora** pone de manifiesto que a lo largo de la implantación de la evaluación se han trabajado mayor número de dimensiones que los percibidos por los tutores o los alumnos, como son: el *trabajo en equipo*, el *diálogo educativo* o el *desarrollo del profesorado*.

El ámbito más frecuente es el que se refiere al *trabajo en equipo* en dos vertientes. Por una parte, la implicación de los tutores en las decisiones del centro: “Yo trabajé esa propuesta, compartí con los compañeros la decisión de participar”. Por otra parte, el clima positivo de trabajo en equipo, tanto con los alumnos como con los tutores: “Yo planteé a los profesores y dije: Vamos a seguir o dejamos ya el tema de la evaluación. Y volvimos a empezar de nuevo”.

El *desarrollo del profesorado* o el *diálogo educativo* se traducen en el cambio de actitud hacia la evaluación o el aumento en la comunicación con los alumnos, hechos que coinciden con la opinión del equipo tutorial. Algunos comentarios que lo demuestran son: “... Estudiamos los documentos, optamos por hacer cuestionarios; intentamos hacerlos,

pero no nos salió con mucha flexibilidad”, “Luego pasamos con los alumnos, pero estaban pocos ese día. Entre los alumnos que estaban dijimos que buscaran un representante”.

En resumen, las dimensiones más trabajadas durante el proceso de aplicación de la evaluación han sido el *trabajo en equipo*, seguido del *desarrollo del profesorado* y el *diálogo educativo*.

La única CONSECUENCIA del proceso que manifiestan los **alumnos** está relacionada con el *desarrollo del profesorado* en cuanto al aumento en los conocimientos específicos de evaluación.

Los **tutores**, sin embargo, proponen varias consecuencias de este proceso seguido en la Sede, entre las que destacan el *desarrollo del profesorado*, el incumplimiento del programa o un plan de mejora.

El *desarrollo del profesorado* se debe al cambio de actitud sobre la evaluación y a la mejora de los conocimientos sobre la evaluación, que se traduce por comentarios como: “En caso de hacerse ahora se va a hacer en forma, porque ya tenemos conocimientos”.

El incumplimiento del programa se debió a la falta de adecuación del cronograma con las circunstancias de la Sede. Este hecho se debió a que los tutores y la coordinadora pretendieron seguir el calendario que estableció la investigadora para todas las Sedes. Este cronograma fue adaptado en el resto de los IFD a las posibilidades y circunstancias particulares, pero en Coronel Oviedo se siguió el calendario propuesto.

Los hechos acontecidos en la Sede, como las condiciones climáticas, escasa asistencia, etc., provocaron el incumplimiento de las tareas respecto a las fechas y, por tanto, la desmotivación del equipo tutorial.

En cuanto al plan de mejora, puede decirse que la dinámica propia de la Sede, sus objetivos en cuanto al aprendizaje y los resultados obtenidos en la evaluación han llevado a iniciar el

quinto cuatrimestre con una estrategia para mejorar el tipo de estudio que realizan los alumnos: “Cuando hemos comenzado, hemos elaborado un calendario de estudio y ellos han fotocopiado y han llevado y nos han presentado cuántas horas se dedicaban por día”.

Todos estos datos indican que los tutores destacan como consecuencias de esta primera parte del proceso un claro *desarrollo en el profesorado*.

Las únicas consecuencias que la **coordinadora** muestra son el *desarrollo profesional* debido al aprendizaje conseguido con la experiencia y un plan de mejora para conseguir que las informaciones lleguen a todos los alumnos.

La coordinadora, de igual forma a lo que consideran los tutores, afirma que el propio hecho de trabajar en la evaluación permite obtener una experiencia sobre la que se aprende. Esto, unido a la motivación que surge del reto sobre el trabajo de un nuevo ámbito de actuación en la Sede ha provocado que, a pesar de las dificultades, hayan continuado con el proceso.

El plan de mejora, sin embargo, no coincide con el que proponían los tutores más interesados en el aprendizaje que en las cuestiones administrativas, posiblemente debido a las diferencias propias de cada rol profesional.

En definitiva, puede afirmarse que la coordinadora plantea como consecuencias de esta primera parte del proceso el *desarrollo en el profesorado*.

Los **alumnos** hacen hincapié en las DIFICULTADES que han encontrado en el proceso de ejecución entre ellas: planificación inadecuada a la realidad, falta de implicación de todos los alumnos, dificultades climatológicas, en los medios de comunicación y en los caminos, que impidieron la asistencia a la Sede.

El hecho de que la mayoría de las aportaciones de este grupo muestran los problemas que han tenido indica que han tenido un mayor costo que el esperado.

Sin embargo, el hecho de aportar los inconvenientes no deja, en la transcripción, la sensación de que el trabajo haya sido negativo. Por el contrario, frente a estas dificultades proponen un plan de mejora y reconocen el efecto positivo en su *desarrollo profesional*, pues han mejorado sus conocimientos sobre evaluación y pueden aplicarlos a los centros donde trabajan.

Los **tutores** afirman haber encontrado varias dificultades en la implantación del modelo de evaluación, como la falta de tiempo para dedicarlo a este tema, la sobrecarga de trabajo, la falta de asistencia de los alumnos por distintos motivos (lluvias, difícil acceso a la Sede...) o la escasez de conocimientos sobre evaluación.

Todos estos obstáculos se vieron compensados, no obstante, por la motivación inicial sobre la aplicación del modelo o la experiencia que provocaron el cambio en la actitud de los tutores y que se refleja en comentarios como: “Me pareció un poco difícil y un poco confuso, pero, cuando hemos iniciado la tarea yo, personalmente, me di cuenta de que era fácil y muy interesante”.

La **coordinadora** plantea varias dificultades en este proceso. En primer lugar, incide en lo confuso que era el proyecto, que puede provenir de la falta de conocimientos: “El tema de la evaluación, en muchos momentos, fue confuso para mí”. Este hecho también ha sido común a los tutores.

En segundo lugar, la coordinadora manifiesta la imposibilidad para reunir al alumnado por completo lo que ha provocado la búsqueda de estrategias de mejora para que las informaciones llegaran a todos los alumnos.

A pesar de todos los inconvenientes que se han encontrado, la coordinadora muestra mayores ventajas que inconvenientes en esta primera fase.

A continuación se presenta un esquema de las dimensiones más trabajadas, las consecuencias del proceso y las dificultades encontradas por los diferentes grupos implicados: alumnos, tutores y coordinadora.

Esquema del contenido del primer grupo de discusión

	ALUMNOS	TUTORES	COORDINADORA
Primera dimensión	Infraestructura: “En los grupos se eligieron representantes y después se hizo una reunión con los alumnos representantes”.	Infraestructura: “Todos los sábados tenemos que planear y hacer algo también con los alumnos y tutores e ir programando y desarrollando...”.	Trabajo en equipo: “Yo trabajé esa propuesta, compartí con los compañeros la decisión de participar”.
Segunda dimensión		Diálogo educativo: “Se informó a los alumnos para aplicar el instrumento”.	Diálogo educativo y desarrollo del profesorado: “Entre los alumnos que estaban dijimos que buscaran un representante”.
Consecuencias	Desarrollo del profesorado: “Ahora pude aplicar en mi aula con mis alumnos y me sentiría en condiciones de hacerlo institucionalmente”.	Desarrollo del profesorado: “En caso de hacerse ahora se va a hacer en forma porque ya tenemos un conocimiento”.	Desarrollo del profesorado: “Esto de la evaluación es un nuevo aprendizaje para nosotros y no constituye parte de nuestra experiencia”.
Dificultades	Acceso a la Sede: clima, dificultad en los caminos, problemas en las comunicaciones: “No pudimos reunirnos todos en un día por la inclemencia del tiempo”.	Falta de tiempo, sobrecarga de trabajo, falta de asistencia, escasos conocimientos: “Al principio nos gustó pero cuando ya teníamos que hacer el trabajo era como una sobrecarga”.	Confusión del tema, imposibilidad de convocatoria total: “Desde que empezamos el cuatrimestre estamos sin la posibilidad de tener al alumnado total”.

2.7.5. RESULTADOS OBTENIDOS EN LA PRIMERA ENCUESTA

La primera encuesta aplicada a tutores, alumnos y coordinadora permite complementar los datos de los demás instrumentos de este estudio, a través del análisis de las semejanzas y diferencias de todos los grupos implicados en el proyecto evaluativo de la Sede.

A continuación, se presenta un esquema de los datos obtenidos en esta primera encuesta anónima aplicada a dos alumnos, un tutor y la directora sobre el proceso de evaluación en la Sede de Coronel Oviedo.

Codificación del texto: primera encuesta (cuarto cuatrimestre)

PREGUNTAS	COORDINADORA	TUTOR	ALUMNO
¿Participa el centro en un proyecto de autoevaluación? ¿Desde cuándo?	Sí, desde mayo.	Sí, desde mayo.	Sí, desde mayo.
¿Cómo se propuso el tema?	Se reunió a un grupo de líderes. Luego plantearon a sus compañeros en grupo. Seleccionaron el tema. Los temas más votados por alumnos y tutores son los presentados.	En reunión se propuso y se aceptó. Se seleccionaron los temas para llevar adelante la tarea.	Los líderes de cada grupo de tutoría informaron sobre la propuesta al resto de los compañeros. Luego se eligieron los temas más votados por los tutores y los alumnos.
¿Quién dirige el proceso?	Un tutor.	Un tutor.	Un tutor.
¿Cómo se sensibilizó a los tutores?/ ¿Cómo decidieron participar?		Decidimos participar por pensar que es una actividad muy interesante que redundaría en beneficio de nuestras tareas.	
¿Participan los alumnos? ¿Cómo se les motivó?	Sí.	Sí.	Sí, para conocer alguna propuesta de la dirección y que se beneficien los alumnos y la administración, “la institución”.
¿Quedan registrados todos los pasos en algún documento? ¿Cuál?		Sí, quedan registrados.	Sí, en el acta de las tutorías.
¿Quiénes están implicados en el proceso?		Todos (310).	Alumnos y tutores (315 personas).

PREGUNTAS	COORDINADORA	TUTOR	ALUMNO
¿Qué áreas se van a evaluar? ¿Cómo se eligieron?	Desarrollo personal y social. La Sede como lugar social.	Desarrollo personal y social. La Sede como lugar social.	La Sede como lugar social.
¿Qué dificultades encuentras? ¿Cómo crees que se pueden solucionar?		Dificultad para encontrarnos todos.	Dificultad para encontrarnos alumnos y tutores.
¿Cuánto tiempo se dedica a la autoevaluación?	Aproximadamente, 3 horas semanales.	1 hora semanal.	1 hora semanal.
¿Están programados los objetivos y la metodología del proceso? ¿Quién lo hace?	La coordinadora, los tutores y los alumnos.	Sí, coordinadora y tutores.	Sí, la administración y los tutores.
¿Qué actividades se han puesto en práctica? ¿Quiénes?		Informar sobre la propuesta. Seleccionar el tema. Analizar el tema. Llevar a la práctica.	Informar sobre la propuesta. Seleccionar el tema. Analizar las técnicas a aplicarse. Poner en práctica.
¿Qué instrumentos se utilizan? ¿Por qué?	Evaluación fotográfica. Cuestionario. Porque responden a lo que queremos.	Técnica fotográfica porque es más barata y novedosa.	Evaluación fotográfica, porque es sencilla y novedosa.
¿Qué beneficios esperas obtener?	Ayudar a mejorar el funcionamiento del proyecto en el Centro.	Mejorar la calidad educativa en la Sede.	Aprender cosas nuevas Mejorar el curso en sí.
Observaciones:			

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA PRIMERA ENCUESTA

Los resultados de esta primera encuesta que aparecen reflejados en la matriz anterior permiten extraer los siguientes análisis e interpretaciones:

- Existe bastante coincidencia en las opiniones manifestadas por todos los participantes en la mayoría de las preguntas.
- Las discrepancias más notables se dan en el área que se ha evaluado, puesto que la coordinadora y el tutor exponen dos áreas trabajadas y el alumno tan sólo una. Esto significa que este último considera únicamente el área trabajada por ellos, mientras que

la coordinadora y el tutor plantean las dos que salieron como producto de la votación entre el equipo docente.

- El tiempo de reunión para la autoevaluación también varía según los encuestados. Mientras el tutor y el alumno responden que se ha dedicado una hora semanal a este tema, la coordinadora plantea tres horas. Después de conocer el trabajo de la Sede en profundidad puede buscarse el motivo en que la coordinadora es la persona que más tiempo ha dedicado al proceso evaluativo.
- Resulta interesante comprobar que la respuesta unánime de todas las personas sobre quién dirigió el proyecto es “un tutor”. Sin embargo, este hecho contrasta con la realidad manifestada en otros resultados (ver entrevista), puesto que el liderazgo real corrió a cargo de la coordinadora.
- Otro aspecto que resalta es el que se refiere a la programación de los objetivos y metodología del proceso. Pese a que todos los grupos manifiestan tenerlos registrados, no se han presentado en ningún momento a la investigadora de esta tesis o a la Sede Central. Por otro lado, la coordinadora manifiesta que los alumnos también están implicados en esta planificación mientras que el resto de los implicados afirma que la elaboración de este proceso ha corrido a cargo de la coordinadora y los tutores.
- En la pregunta sobre los instrumentos utilizados, la coordinadora incluye el cuestionario aplicado en la segunda fase del proceso, mientras que los tutores y los alumnos incluyen, únicamente, la evaluación fotográfica como instrumento novedoso, sencillo y barato.
- Por último, los beneficios que espera cada encuestado son semejantes aunque se perciben los intereses derivados de cada rol profesional. La coordinadora espera que mejore el funcionamiento de la Sede, los tutores la calidad educativa y los alumnos aprender cosas nuevas.

2.7.6. RESULTADOS OBTENIDOS EN LA ENTREVISTA

Lo mismo que sucedió en el estudio de caso anterior, la entrevista complementa las informaciones obtenidas a través de otros instrumentos, puesto que se ha seguido el mismo esquema en las preguntas.

OBJETIVOS

Conocer la visión global de la coordinadora de la Sede sobre el proceso de implantación de la evaluación en la institución, así como las dificultades encontradas y los resultados obtenidos.

PARTICIPANTES

Coordinadora de la Sede, investigadora.

Codificación del texto: entrevista a la coordinadora del IFD Coronel Oviedo

CONTENIDO FUNDAMENTAL DE LA TRANSCRIPCIÓN	PROCESO	DIMENSIONES DESARROLLADAS	DIFICULTADES
<p>Nos informamos todos sobre cómo sería. Llevé la propuesta a los tutores, conversamos sobre si era posible. En todo momento ellos tuvieron muchísima apertura porque es una cosa nueva y el deseo de saber cómo podemos hacerlo, qué saldría de eso. Ellos tuvieron muchas ganas de participar. Después hemos elegido a la persona que se responsabilizaría, pero pienso que estuvo muy pendiente de mí. Al final, yo tenía que liderar de nuevo. El primer problema fue la imposibilidad de reencontrarnos con todos los alumnos. Seleccionamos los líderes de grupos y los implicamos. Les dimos una copia de los temas y fueron a trabajar con sus compañeros, no pudieron trabajar con el total. También los tutores votaron sobre las áreas. No hemos tenido ningún encuentro plural</p>	<p>Información sobre el proyecto. Capacitación previa sobre evaluación. Situación de partida: motivación y sensibilización. Decisión con los tutores de participar. Elección de un responsable. Selección de los representantes de alumnos. Trabajo de los</p>		<p>Imposibilidad de reunir a todos los alumnos. Dificultad para aplicar el instrumento. Costo. Falta de tiempo.</p>

<p>(tutores y alumnos). Tuvimos problemas para aplicar los instrumentos porque nos parecía muy difícil. Otro inconveniente fue el costo de una hoja/alumno. Optamos por la evaluación fotográfica por el costo. El área elegida fue la Sede como lugar social. Otro motivo para seleccionar la técnica fotográfica fue que era nueva para ellos y muy divertida. Tenían la posibilidad de estar todos juntos y seleccionar. Realmente fue una experiencia enriquecedora por lo novedosa y divertida. Pensamos en el Diario, pero las personas que no les gusta escribir quedarían en desventaja y a lo mejor crea temor. También pensamos en la dramatización de escena pero lo descartamos porque no lo teníamos muy claro. El tema del costo se puede solucionar cuando están reunidos en su totalidad... como Sede lo vemos más costoso. Nuestro eje motivador fue adquirir una nueva experiencia, aprender algo. Tuvimos la ventaja de que se nos explicó muy bien... eso facilitó y motivó mucho. Inclusive intentaron algunos tutores elaborar el cuestionario, pero ya lo hemos dejado. Nuestras reuniones fueron absorbidas por otros temas, ahí es donde se nos debilitó un poquitito este trabajo. Las ventajas que le veo es poder conversar sobre diferentes problemas con los alumnos, porque no solamente hablábamos de los ejes, sino de repente salían otros temas. El inconveniente fue que fuimos absorbidos por el tema de la danza... y en nos hemos podido encontrar como para tratar solamente ese tema. Pienso que han estado implicados 200 alumnos. Al principio nos basamos en el calendario propuesto por la Sede Central, pero luego tuvimos un corte y, al final, retomamos otra vez. Para el siguiente cuatrimestre habría que hacer un calendario de Sede porque no lo hemos hecho. Yo he visto a los alumnos más motivados, los tutores tenían una reacción diferente frente al cuestionario. Pienso que la institución se ha desarrollado porque hemos tenido la posibilidad de conversar</p>	<p>líderes de grupo con los compañeros Selección del área “La Sede como lugar social”. Instrumento: evaluación fotográfica. Implicación de 200 alumnos. Programación externa no cumplida, ninguna otra programación.</p>	<p>Diálogo educativo (III.2). Trabajo en equipo (I.8). Trabajo en equipo (I.7). Diálogo educativo (III.3). Plan de mejora. PEC (V.6).</p>	
---	--	--	--

<p>sobre otros aspectos y también de conocer nuevas formas y también hemos aprendido si existe un problema o si existe un tema, nosotros podemos elaborar instrumentos como para hacer un seguimiento de eso e ir buscando estrategias e ir creciendo y el tema de la documentación es sumamente importante.</p> <p>Los profesores estuvieron trabajando con el cuestionario, ellos estuvieron investigando sobre cómo van a elaborar, leyendo más materiales. Además, también ellos decían: bueno, podemos hacer también respecto al desarrollo de nuestras clases, podemos elaborar algunos indicadores que nos den la pauta sobre cómo estamos. Tuvimos cursos de capacitación que nos apoyaron.</p> <p>Enriqueció un poco más el marco teórico. Ahora necesitamos profundizar y necesitamos rever y calendarizar y hacerlo un poco más fuerte. Los instrumentos que llevamos no fueron del interés de los tutores. Si queremos permanecer en el proyecto entonces tenemos que hacerlo, y hacerlo de manera forzada no tiene sentido. Surgían nuevas ideas como para hacer cosas nuevas y como para aprovecharlas de acuerdo a las necesidades de la Sede.</p> <p>Nos pareció muy interesante hacer nuestros instrumentos. Lo tememos porque queremos hacerlo perfecto.</p> <p>Se nos superpusieron muchas actividades, entonces lo dejamos de lado. La idea es volver a reestructurar todo y lograr una mayor independencia, inclusive de los delineamientos que ha hecho el proyecto. Tenemos la idea de ver si podemos hacer algo que sea nuestro y ver cómo resulta eso.</p>		<p>Desarrollo del profesorado (II.6).</p> <p>Desarrollo del profesorado (II.7).</p> <p>Plan de mejora.</p> <p>PEC (V.5).</p> <p>Desarrollo del profesorado (II.6).</p> <p>Plan de mejora.</p>	
---	--	---	--

Tabla de códigos de la entrevista con la coordinadora

I. TRABAJO EN EQUIPO	II. DESARROLLO DEL PROFESORADO	III. DIÁLOGO EDUCATIVO	IV. RESPALDO DE LA DIRECCIÓN	V. PROYECTO EDUCATIVO	VI. INNOVACIÓN	VII. INFRAESTRUCTURA	ÍTEM
							1
		1					2
		1					3
							4
				1			5
	2			1			6
1	1						7
1							8
2	3	2		2			Total

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA ENTREVISTA

Igual que sucedía en los otros estudios de caso, el objetivo fundamental de la entrevista mantenida con la coordinadora del Instituto de Formación Docente de Coronel Oviedo ha consistido en conocer su visión sobre el proceso de evaluación institucional seguido en la Sede.

La entrevista deja vislumbrar aspectos de la ejecución, valoraciones sobre el desarrollo, dificultades encontradas en la aplicación del modelo y las dimensiones que han mejorado, según la coordinadora.

No hay que olvidar que esta entrevista fue mantenida después del cuarto cuatrimestre, cuando se puso en marcha la primera parte del proceso evaluativo, por lo que la visión sobre el proceso corresponde, únicamente, a lo trabajado durante cuatro meses.

Los aspectos destacables DURANTE LA EJECUCIÓN de la evaluación son los siguientes:

- Se parte de una *situación de partida muy favorable* en cuanto a motivación y sensibilización. Los tutores recibieron una capacitación sobre contenidos referidos a evaluación institucional.
- El liderazgo del proyecto fue seguido por la *coordinadora* de la Sede, pese a que se nombró un responsable para la evaluación en la institución.
- La implicación fue, aproximadamente, del *65% de los alumnos* y de todos los tutores.
- *No existió planificación* del proceso.
- *La elección de las áreas* se desarrolló por consenso entre tutores y alumnos.
- La *aplicación* del instrumento, se llevó a cabo por la coordinadora (evaluación fotográfica). Instrumento cualitativo.
- *No existió continuidad* para conseguir conclusiones después de la evaluación fotográfica.

Uno de los aspectos que se han de tener en cuenta en la interpretación de la entrevista se refiere a la situación de partida del proyecto, ya que la institución nunca había trabajado en evaluación institucional como tal.

La información de la Sede Central así como los talleres de capacitación sobre evaluación para los tutores y la coordinadora favoreció una apertura hacia el tema, complementado por el clima positivo que se percibe en la Sede y el trabajo diario, cooperativo.

Esta institución también está caracterizada por un fuerte liderazgo de la coordinadora, ya que, a pesar de delegar en un tutor para liderar el proceso de evaluación, la responsabilidad recayó en ella, “hemos elegido la persona que se responsabilizaría, pero estuvo muy pendiente de mí. Al final, yo tenía que liderar de nuevo”.

La implicación no fue total, como sucede en la mayoría de las situaciones de este tipo, pero puede considerarse como un éxito de participación, ya que el 65 % de los alumnos y el 100% de los tutores participaron de alguna manera. De hecho, en la siguiente fase, la participación de los alumnos fue superior a ésta, como se demuestra en los grupos de discusión y en las encuestas.

El proceso estuvo caracterizado por una falta de previsión y de programación. En un principio se siguieron las orientaciones propuestas por la investigadora; sin embargo, no se contextualizó convenientemente a las necesidades particulares de la Sede, por lo que no fue posible cumplir los tiempos. Esto provocó cierta desmotivación que fue superada por el interés de la directora “al principio nos basamos en el calendario propuesto por la Sede Central, pero luego tuvimos un corte y, al final, retomamos otra vez”.

En cuanto a la elección de las áreas, se realizó en consenso con los tutores y los alumnos de manera natural, lo que demuestra que la Sede posee una cultura de trabajo colaborativo y participativo. Cabe destacar que, a pesar de que existe apertura hacia la opinión de toda la comunidad educativa, las comunicaciones no suelen darse en conjunto, es decir, suelen

agruparse en función del rol: tutores con tutores y alumnos con alumnos, como lo ejemplifica la frase “No hemos tenido ningún encuentro plural”.

La aplicación de los instrumentos estuvo condicionada por la herramienta utilizada. Ésta fue elegida en función del costo y su aspecto innovador; sin embargo, la falta de experiencia en esta técnica condicionó los resultados, ya que tan sólo se realizó el análisis de los lugares que favorecían el aprendizaje pero no los que lo dificultan, así como tampoco se debatió sobre el tema. Esto ha significado que las ventajas se han derivado del proceso en sí mismo pero no de los escasos resultados obtenidos, lo cual provocó el cambio de técnica para la siguiente fase hacia un instrumento con el que tienen más familiaridad, como es el cuestionario.

En lo que respecta a las DIFICULTADES, son varias las que aparecen registradas en la entrevista.

La primera de ellas es la imposibilidad de reunir a todos los alumnos y tutores por la dificultad para acceder a la Sede en momentos de lluvia. La asistencia nunca es plena debido a la climatología y/o el coste para llegar desde lugares alejados, lo que suele condicionar en mayor medida, la asistencia a las reuniones de evaluación.

Por otra parte, en esta Sede se intentó trabajar con técnicas cualitativas de las que prácticamente carecían de experiencia y conocimiento en su aplicación, lo que dificultó el proceso en un primer momento. Esto, que produjo cierta desmotivación en un principio, cambió cuando se utilizó una técnica más habitual, el cuestionario.

Pese a estas dificultades, la directora encuentra aspectos que han mejorado en el IFD con la aplicación del modelo de evaluación institucional, así como la intención de comenzar con algunos planes de mejora.

Las dimensiones en las que encuentra una mayor mejoría son las que se refieren al desarrollo del profesorado, trabajo en equipo, diálogo educativo y PEC.

El *desarrollo del profesorado* parece que ha mejorado en la cualificación sobre evaluación y la aplicación en sus tutorías: “los profesores estuvieron investigando sobre cómo van a elaborar, leyendo más materiales...”, “nos pareció muy interesante hacer nuestros instrumentos”, “ellos decían: Bueno, podemos hacer también respecto al desarrollo de nuestras clases, podemos elaborar algunos indicadores que nos den la pauta sobre cómo estamos”.

El trabajo en equipo está presente en comentarios que hacen referencia a la colaboración espontánea y voluntaria de los tutores o al clima positivo de trabajo cooperativo; además, se percibe mejoría en el grado de comunicación entre los alumnos y entre éstos con los tutores, por tanto, en el *diálogo educativo*.

Por último, parece que ha mejorado el grado de reflexión y debate sobre temas de evaluación así como el grado de satisfacción con la aplicación del modelo de evaluación, por lo que parece que puede haber existido cierta mejoría en el *Proyecto Educativo de Centro* en su relación con la evaluación institucional.

Los planes de mejora se plantean, pero ninguno se ha puesto en marcha hasta la fecha en que se mantuvo la entrevista. Entre otros planes figuran: la programación del proceso evaluativo, profundizar en los contenidos de la evaluación y reestructurar todo el proyecto.

Como conclusión de todo lo anterior, es necesario tener en cuenta los aspectos más relevantes que se obtienen en la entrevista con el objeto de compararlos y/o contrastarlos con los datos de los demás implicados, como son: liderazgo positivo de la directora, falta de planificación del sistema de evaluación, motivación y cierta cualificación previa en los tutores, apertura en los alumnos más que en los tutores, interés por nuevas técnicas de investigación cualitativas, desmotivación por las dificultades en la aplicación del

instrumento, implicación de un buen número de alumnos y la totalidad de los tutores, satisfacción de la coordinadora por el resultado del proceso hasta esa fecha.

2.7.7. RESULTADOS OBTENIDOS EN EL SEGUNDO GRUPO DE DISCUSIÓN

Este segundo grupo de discusión muestra las opiniones de los implicados en la evaluación y permite valorar la evolución y las actitudes que mantiene cada grupo representado.

OBJETIVOS

Conocer el funcionamiento institucional.

Comprobar si ha habido un desarrollo en la institución y en los tutores gracias al proceso de evaluación.

Fomentar la comunicación entre la coordinadora, los tutores y los alumnos.

INTEGRANTES

Directora del Proyecto Educación a Distancia e investigadora.

Evaluadora de la Sede Central.

Coordinadora de la Sede Coronel Oviedo.

Cuatro tutores.

Cuatro alumnos.

GUÍA DE OBSERVACIÓN DEL SEGUNDO GRUPO DE DISCUSIÓN

a. Observadora: directora del proyecto

Esta guía de observación tiene como objetivo contrastar la percepción sobre el desarrollo de un grupo de discusión entre dos observadores. Para ello será necesaria una puntuación

entre 1 y 4 (de menor a mayor), según el aspecto definido sea menos o más valorado por el/la observador/a.

Registro de observación: quinto cuatrimestre

ASPECTOS EVALUADOS	1	2	3	4
1. Tiempo de la sesión:				
Puntualidad en la entrada.				X
Puntualidad en la salida.				X
Duración adecuada.				X
2. Espacio:				
Adecuado.				X
3. Contenidos:				
Pensados con anterioridad por la coordinadora.			X	
Pensados con anterioridad por los tutores.			X	
Pensados con anterioridad por los alumnos.			X	
Excesivo número de objetivos.			X	
4. Desarrollo:				
Participación de la coordinadora.				X
Participación de los tutores.				X
Participación de los alumnos.			X	
Grado de entendimiento coordinadora-tutores.				X
Grado de entendimiento coordinadora-alumnos.				X
Grado de entendimiento tutores-alumnos.				X
Actitud de la coordinadora hacia el tema.				X
Actitud de los tutores hacia el tema.				X
Actitud de los alumnos hacia el tema.				X
Grado de liderazgo compartido.				X
Conflictos interpersonales entre los participantes.				X
Grado de estabilidad que se aprecia en el equipo.				X
Grado de cohesión entre los tutores.				X
Grado de apoyo de la coordinadora a los tutores.				X
Dedicación a acciones de mejora.	X			
5. Otros aspectos no previstos: Proceso inacabado.				
6. Observaciones:				

b. Observadora: evaluadora de la Sede Central

Esta guía de observación tiene como objetivo contrastar la percepción sobre el desarrollo de un grupo de discusión entre dos observadores. Para ello será necesaria una puntuación entre 1 y 4 (de menor a mayor), según el aspecto definido sea menos o más valorado por el/la observador/a.

Registro de observación: quinto cuatrimestre

ASPECTOS EVALUADOS	1	2	3	4
6. Tiempo de la sesión: Puntualidad en la entrada. Puntualidad en la salida. Duración adecuada.				X X X
7. Espacio: Adecuado.				X
8. Contenidos: Pensados con anterioridad por la coordinadora. Pensados con anterioridad por los tutores. Pensados con anterioridad por los alumnos. Excesivo número de objetivos.			X	X X X
9. Desarrollo: Participación de la coordinadora. Participación de los tutores. Participación de los alumnos. Grado de entendimiento coordinadora-tutores. Grado de entendimiento coordinadora-alumnos. Grado de entendimiento tutores-alumnos. Actitud de la coordinadora hacia el tema. Actitud de los tutores hacia el tema. Actitud de los alumnos hacia el tema. Grado de liderazgo compartido. Conflictos interpersonales entre los participantes. Grado de estabilidad que se aprecia en el equipo. Grado de cohesión entre los tutores. Grado de apoyo de la coordinadora a los tutores. Dedicación a acciones de mejora.		X	X	X X X X X X X X X X X
10. Otros aspectos no previstos:				
11. Observaciones: Existe conciencia de la importancia de continuar con la autoevaluación como parte del proyecto institucional.				

A continuación se expone el contenido literal de los párrafos más importantes de la transcripción:

Codificación del texto: segundo grupo de discusión

PARTICIPANTES	CONTENIDO FUNDAMENTAL DE LA TRANSCRIPCIÓN	DIMENSIONES	CONSECUENCIAS
<p>Coordinadora</p>	<p>Fijamos una fecha y nos reunimos con los representantes de los alumnos. Luego pusimos ideas sobre la elaboración del instrumento, hemos elaborado el instrumento y después compartimos con el grupo de tutores en una de las reuniones de los sábados. La aplicación la hicimos a más de 100 alumnos. Hay una pequeña relación entre la presentación de mejores trabajos y la evaluación. Al llegar, te buscan siempre los tutores e inclusive comparten también algunos alumnos, los que llegan muy temprano comparten con los tutores. Lo que estuvimos viendo a través del trabajo de autoevaluación es el tema de la comunicación... qué es lo que podríamos hacer para que los alumnos estén compartiendo con nosotros todas las informaciones. Surgió la idea de fijar fechas de reunión el próximo cuatrimestre con los alumnos y los que no asisten y estén comprometidos averiguar con otro qué es lo que se dijo en la reunión. Este proyecto nos hizo sentir muy fuertemente la dificultad de la comunicación. De ahí surge el boletín informativo que están diciendo, los carteles murales que podemos poner para la asistencia. Otro cambio que percibo conmigo y con el grupo de tutores es la motivación. El trimestre pasado suspirábamos cada vez que hablábamos de la autoevaluación y lo veíamos como una carga muy pesada y este cuatrimestre no. Surgen ideas, es diferente la actitud. Esto es así porque lo entendemos mejor, ahora es una diversión, algo desafiante. Cuando me entusiasmé yo, para mí que se entusiasmaron ellos también. Es una experiencia muy rica y muy interesante, también el hecho de compartir con los alumnos. Ahora hay una mayor familiaridad, al menos con los que están más cerca y ya podemos compartir no sólo de temas académicos sino también temas</p>	<p>Trabajo en equipo (I.2).</p> <p>Diálogo educativo (III.1). Diálogo educativo (III.3).</p>	<p>Desarrollo del profesorado (II.7).</p> <p>Plan de mejora. Innovación VI.2 (comunicación).</p> <p>Plan de mejora. Innovación VI.2.</p> <p>Desarrollo del profesorado (II.5). PEC (V.6). Respaldo de la dirección (IV.5).</p> <p>Diálogo educativo (III.3).</p>

	<p>personales. El tema de la dificultad en la comunicación no me había dado cuenta hasta qué grado podía ser y eso me mostraba más claramente la problemática de tenerlos juntos y de buscar otros mecanismos para que la comunicación sea más fluida. Mucha información me dio el vaciamiento de datos para entender mejor el funcionamiento de la Sede y estoy muy motivada y estuve pensando hacer un Cuestionario Igual para saber qué piensa la gente del desfile. Ideas ya me nacieron como para poder hacer muchas cosas y darle la importancia a escribir sobre lo que estamos haciendo. La influencia de lo que hago es bastante fuerte a nivel de tutores, y, si están así, esa misma repercusión va a tener con los alumnos. Estamos trabajando en un Proyecto Educativo desde hace dos cuatrimestres. Lo tenemos escondido entre las actas de reuniones. Tenemos ideas claras, metas claras... El tema de la autoevaluación lo ponemos dentro de todo proyecto y debe acompañar la evaluación. Es difícil superar nuestra infraestructura. Tenemos mucho apoyo. Tengo un plantel de tutores que son la cabeza pensante en cuanto a las necesidades de la Sede.</p>	<p>Respaldo de la coordinadora (IV.2). No hay PEC explícito. La evaluación no está en el PEC, pero sí tienen metas claras. Muy buena infraestructura, no necesitan mejorar.</p>	<p>Desarrollo del profesorado (II.6). Plan de mejora. Innovación (VI.2).</p>
--	---	---	--

PARTICIPANTES	CONTENIDO FUNDAMENTAL DE LA TRANSCRIPCIÓN	DIMENSIONES	CONSECUENCIAS
Tutores	<p>El cuestionario fue sobre los factores que influyen en la calidad del aprendizaje.</p> <p>Los alumnos, libremente, aportan su parecer; entonces procesamos. El vaciamiento de datos lo hace cada tutora.</p> <p>Los indicadores surgieron entre tutores y ahí fuimos reestructurando. Tenemos nuestra agenda de trabajo. Habíamos fijado fechas.</p> <p>A raíz de todo esto hay alumnos que han introducido nuevos elementos disciplinarios en su rol de estudiantes. En cosa de un mes se está introduciendo este elemento de estudio, tienen un horario de estudio.</p> <p>He notado en este cuatrimestre la presentación de trabajos hermosos. Nadie trabaja de forma independiente. Hasta ahora seguimos manteniendo esta buena relación entre los tutores y la coordinadora. Trabajamos en equipo y, también, si los alumnos nos necesitan, la relación siempre ha brindado ese espacio entre los tutores, nadie trabaja por separado.</p> <p>Las decisiones se forman de forma consensuada.</p> <p>Las reuniones están prefijadas cada sábado, religiosamente.</p> <p>Las reuniones parten de forma conjunta, formando un solo equipo.</p> <p>Nos ha servido para una mayor conciencia.</p> <p>De repente hay una mayor exigencia para nosotros mismos.</p> <p>Yo leí bastante sobre la metacognición y también me doy cuenta de que la relación con mis alumnos es diferente. Parece que hay más afinidad.</p> <p>La promesa es que nosotros le vamos a dar un instrumento para sistematizar esa experiencia.</p> <p>Siempre la directora está presente. Si necesitas algo, ella está.</p> <p>Tenemos el marco del documento sobre el PEI y esto tiene que engrosar. A lo mejor nos faltan algunos detalles...</p> <p>Nos falta completar, nuestro plan está totalmente definido y luego están los posibles proyectos entre los que se encuentra éste pero nos falta ensamblar.</p> <p>No tenemos experiencia de proyectos de innovación.</p> <p>La profesora cede su casa a mis alumnos que vienen de lejos y están felices porque tienen un lugar donde alojarse. Es algo maravilloso cómo nos manejamos.</p>	<p>Trabajo en equipo (I.8).</p> <p>Trabajo en equipo (I.7). PEC (V.3).</p> <p>Trabajo en equipo (I.1). Trabajo en equipo (I.8). PEC (V.3).</p> <p>Trabajo en equipo (I.8).</p> <p>Respaldo de la dirección (IV.1). Falta elaborar el PEI.</p> <p>No hay experiencias en innovación. Diálogo educativo (III.3).</p>	<p>Plan de mejora. Innovación (VI.2): mejora del aprendizaje.</p> <p>Mejora de la comunicación.</p> <p>Desarrollo profesional (II.5). Diálogo educativo (III.3).</p>

Tabla de códigos del segundo grupo de discusión

I. TRABAJO EN EQUIPO			II. DESARROLLO DEL PROFESORADO			III. DIÁLOGO EDUCATIVO			IV. RESPALDO DE LA DIRECCIÓN			V. PROYECTO EDUCATIVO			VI. INNOVACIÓN			VII. INFRAESTRUCTURA			ÍTEM
A	T	C	A	T	C	A	T	C	A	T	C	A	T	C	A	T	C	A	T	C	
																					1
			1												1	3					2
							1	1													3
																					4
				1	1					1											5
					1								1								6
					1																7
																					8
			1	1	3		1	1		1		1		1	3						Total
			5			2			1			1			4						TOTAL

A: alumnos.

T: tutores.

C: coordinadora.

Dimensiones trabajadas en la segunda fase:

- Coordinadora: diálogo educativo, trabajo en equipo, respaldo de la dirección.
- Tutores: trabajo en equipo, PEC, diálogo educativo, respaldo de la dirección.
- Alumnos: trabajo en equipo, diálogo educativo.

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DEL SEGUNDO GRUPO DE DISCUSIÓN

a. Estructura de la sesión

Las guías de observación muestran la visión que las dos observadoras (investigadora y evaluadora de la Sede Central) han tenido sobre la dinámica del segundo grupo de discusión en Coronel Oviedo.

En líneas generales, las observaciones poseen numerosas coincidencias en la mayoría de los aspectos analizados: tiempo, espacio, contenidos y desarrollo de la sesión.

Las únicas discrepancias se han dado en los contenidos. La evaluadora ha percibido que todos los participantes habían pensado con anterioridad los temas que se iban a tratar mientras que la investigadora ha percibido que podrían haberse estudiado un poco más.

Parece, además, que el tiempo destinado a acciones de mejora representa un aspecto en el que las dos observadoras no coinciden. Esto se debe a que, a pesar de comentar durante la sesión, todas las acciones de mejora que se iban a poner en marcha no se apreciaban planes de mejora en ejecución.

En lo que se refiere al grado de entendimiento entre los grupos, en la transcripción y en las guías de observación se pone de manifiesto que existe un buen clima entre la coordinadora, los tutores y los alumnos, que también se ha traducido en la participación de todos durante la sesión, especialmente en los tutores y la coordinadora.

Por último, hay que destacar la actitud positiva de todos los grupos en relación con la evaluación institucional, así como el interés por incorporar el modelo de autoevaluación al Proyecto Institucional Educativo.

b. Análisis del contenido

Este grupo de discusión se ha llevado a cabo al finalizar el quinto cuatrimestre, después de ocho meses de iniciar la autoevaluación. Este IFD comenzó más tarde con la ejecución y es necesario tenerlo en cuenta porque los resultados son más parciales que en resto de las Sedes. Esto significa que algunos planes de mejora se han puesto en marcha y otros se pondrán en los siguientes cuatrimestres.

El análisis del segundo grupo de discusión en los casos anteriores evidencia los resultados del proceso evaluativo; sin embargo, en el caso de Coronel Oviedo, además de las CONSECUENCIAS, se ponen de relieve algunas dimensiones que se han trabajado en esta segunda fase.

Los **alumnos** valoran positivamente el proceso de evaluación en el IFD y destacan, por un lado, su implicación, en especial la de sus representantes, por haber participado más activamente en la elaboración del instrumento, por otro, la apertura de los tutores para resolver cualquier duda.

Como consecuencias del proceso tan sólo manifiestan el *desarrollo del profesorado*, que viene dado por una mejora en su aprendizaje; sin embargo, no está claro que esté relacionado directamente con la evaluación institucional.

Las propuestas de mejora también han surgido durante la sesión, aunque no se han puesto en práctica. Una de ellas es la necesidad de activar la comunicación con los alumnos.

Los **tutores** sí plantean varias dimensiones durante la implantación de la evaluación en la Sede que han resultado fundamentales para establecer en ella estrategias de mejora.

El *trabajo en equipo* ha sido la dimensión más valorada por este grupo, que destaca la relación entre los tutores, el clima positivo de trabajo grupal o la colaboración voluntaria y espontánea de éstos.

El *Proyecto Educativo* también se ha trabajado en el centro en cuanto a la existencia de una planificación operativa de la evaluación. Este hecho contrasta con el primer grupo de discusión y puede considerarse un elemento de mejora en relación con el trabajo desempeñado en el primer cuatrimestre. Por el contrario, en la transcripción pueden verse algunos comentarios que reflejan la inexistencia de un documento explícito sobre el PEI y, por tanto, la evaluación se ha incluido en las actas donde los tutores manifiestan que están incluidos sus metas, objetivos, etc.

El *diálogo educativo* constituye la última dimensión que se refleja durante el proceso evaluativo en este quinto cuatrimestre y donde queda patente la apertura del equipo tutorial ante las demandas de los alumnos.

Como consecuencias de toda la implantación de la evaluación, los tutores consideran que ha existido una mejora en este *diálogo educativo*, en el *desarrollo del profesorado* y en la creación de planes de mejora, por lo tanto, en la *innovación*.

La **coordinadora** es la persona que valora mayores logros como consecuencia del proceso de evaluación aplicado a la Sede.

Por una parte, considera que a lo largo de la implantación del modelo se ha trabajado el *diálogo educativo*, el *trabajo en equipo* y el *respaldo de la dirección*, a través de la buena comunicación entre tutores y alumnos, la implicación del equipo tutorial en las decisiones del centro o el intento de la directora por crear un buen clima de trabajo.

Como consecuencias fundamentales propone el *desarrollo profesional* derivado del cambio de actitud hacia la evaluación, el incremento de conocimientos sobre evaluación o la mejora

de la actuación docente. Además, resalta los planes de mejora que se han puesto en práctica y los que se pondrán que en lo sucesivo, lo que da al proyecto un carácter innovador.

Por último, existen tres dimensiones en las que percibe cierta mejoría: el *diálogo educativo*, el *respaldo de la dirección* y el *Proyecto Educativo de Centro*, en la medida en que ha mejorado la comunicación con los alumnos, la directora ha creado equipos colaborativos y se siente satisfecha con la implantación del modelo evaluativo.

Parece que no ha existido desarrollo en el *trabajo en equipo* y en la *infraestructura*. Esto puede deberse a dos razones: por un lado, el trabajo en equipo es una dinámica habitual en la Sede que está superada y, como se explicó anteriormente ha estado presente en la ejecución del proceso, pero no se considera necesario mejorarlo; por otro lado, el IFD goza de una infraestructura adecuada para todos los participantes, por lo que éstos no lo consideran entre los aspectos susceptibles de ser desarrollados.

Como conclusión cabe destacar que *el desarrollo del profesorado* y *la innovación* parecen ser las dimensiones más desarrolladas. Por el contrario, el *trabajo en equipo* o la *infraestructura* parecen estar lo suficientemente conseguidas como para aumentar su calidad.

El resumen de todo lo anterior se presenta en el esquema del contenido que aparece a continuación.

Esquema del contenido del segundo grupo de discusión

	ALUMNOS	TUTORES	COORDINADORA
Primera dimensión mejorada	Desarrollo del profesorado: “Ahora estoy notando que aprovecho mejor, soy más capaz”.	Desarrollo del profesorado: “Nos ha servido para una mayor conciencia”.	Desarrollo del profesorado: “Con la evaluación surgen ideas, es diferente la actitud”.
Segunda dimensión mejorada		Diálogo educativo/ Innovación: “La relación con mis alumnos es diferente, parece que hay más afinidad”. “A raíz de esto, los alumnos han introducido nuevos elementos disciplinarios en su rol de estudiantes”.	Innovación: “De ahí surge el boletín informativo, los carteles murales para aumentar la asistencia”.
Dimensión que no se ha desarrollado			Infraestructura: “Es difícil superar nuestra infraestructura”.
Dificultades			Dificultad para acceder a la comunicación: “No me había dado cuenta de la dificultad para comunicarnos”.

2.7.8. RESULTADOS OBTENIDOS EN LA SEGUNDA ENCUESTA

A continuación, se presenta un esquema de los datos obtenidos en la segunda encuesta anónima aplicada a dos alumnos, dos tutores y a la coordinadora sobre los **resultados** de la evaluación institucional, después del quinto cuatrimestre.

Matriz de procesamiento de datos: segunda encuesta (quinto cuatrimestre)

CUESTIONES	COORDINADORA	TUTOR 1	TUTOR 2	ALUMNO 1	ALUMNO 2
<p>Pon ejemplos si consideras que el proyecto de autoevaluación ha contribuido a fomentar:</p> <p>1. Trabajo en equipo</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Necesidad de apoyarnos para realizar la tarea. - Sólo se puede realizar si es en conjunto. - Al inicio, trabajamos la coordinadora y los tutores, cuando se incluyó a los alumnos se hizo más fácil y se superaron los inconvenientes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conformación voluntaria de grupos entre tutores para asumir las tareas de evaluación. - A un grupo le tocó elaboración de instrumentos, validación con los alumnos y vaciamiento de datos. - También se ha conformado un grupo de alumnos designados por los compañeros para llevar el trabajo conjunto con los tutores. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sí, ofreciendo oportunidades para consolidar el trabajo en equipo como pilar para crecer profesionalmente. 	<ul style="list-style-type: none"> - Mayor concienciación sobre las condiciones en que se desenvolvían los compañeros. - La mejora no se hizo esperar mucho y el buen trato entre todos. - Aumentó la dedicación y el interés. 	
<p>2. Desarrollo del profesorado</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Tuvimos que apoyarnos en la teoría, por lo tanto, el documento de evaluación fue el primer paso para intercambiar pareceres y experiencia. - Los encuentros semanales fueron más agradables y ricos en contenidos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Los tutores han adquirido un nuevo concepto en sus esquemas de conocimiento: la autoevaluación, comprendiendo que mejorará la tarea. - Hay un cambio de actitud frente al tema y el temor se ha reducido. - Mayor apertura de los tutores y de la coordinadora. - Un trabajo más consolidado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Se están conociendo las debilidades y fortalezas en el quehacer educativo del profesorado. 		

CUESTIONES	COORDINADORA	TUTOR 1	TUTOR 2	ALUMNO 1	ALUMNO 2
3. Diálogo educativo	<ul style="list-style-type: none"> Fácil el diálogo con los tutores por ser un grupo pequeño. Compartir un ideal común ha sido un elemento motivador. 	<ul style="list-style-type: none"> Me costó comprender lo que significaba y, muchas veces, puse barreras al tema, hoy ya forma parte de mi experiencia; por tanto, puedo hablar con mayor propiedad y aceptar con más apertura las críticas y sugerencias. Al resto de tutores también los noto así. 	<ul style="list-style-type: none"> Ya manejo mejor esta disciplina para analizar las luces y las sombras dentro de mi labor docente. 	<ul style="list-style-type: none"> Fue uno de los aspectos que más ayuda propició la evaluación, ya que alumnos y profesores experimentaron un mayor intercambio de ideas y de autocríticas. 	<ul style="list-style-type: none"> Después de la evaluación nos sentimos más comprometidos, demostrando más interés.
4. Respaldo de la coordinadora	<ul style="list-style-type: none"> A través del cuestionario, se notan aspectos donde se necesita mayor apoyo. Los cuestionarios han facilitado un cambio de actitud. 	<ul style="list-style-type: none"> No ha dejado de respaldar, siempre se ha preocupado por el desempeño de los tutores y la problemática de los alumnos. 	<ul style="list-style-type: none"> La evaluación puso énfasis y respaldo sólido, ofreciendo reuniones, espacio interesante para intercambiar ideas, experiencias para organizar o replantear algunas situaciones para mejorar el trabajo. 	<ul style="list-style-type: none"> La evaluación influyó bastante para fomentar el respaldo porque con el diálogo hubo un menor trecho entre los componentes de la Sede. Todos pudimos emitir los puntos de vista sin ningún inconveniente. 	<ul style="list-style-type: none"> Ha existido siempre. Con la evaluación, la coordinadora promueve y visita la Sede para conocer de cerca las necesidades, condiciones de aprendizaje, necesidades, etc., para poder obtener un buen producto de aprendizaje.
5. Proyecto institucional	<ul style="list-style-type: none"> El proyecto ha sido una innovación que ha facilitado la obtención de nuevas ideas para enriquecer el PEI. Necesidad de considerar la Educación a Distancia dentro del mismo. 	<ul style="list-style-type: none"> Se está pensando en aplicar la evaluación a toda la institución, incluyendo a los alumnos de cursos regulares. 	<ul style="list-style-type: none"> La Sede ha elaborado cuidadosamente algunas metas bien definidas como el círculo de estudio, la investigación, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> Se debería prodigar un tiempo de desarrollo aún mayor para dar un mayor caudal de ideas relacionadas a la situación de la Sede y así estimular un PEI de más relevancia para todos. 	<ul style="list-style-type: none"> Sí, porque influye en todos y es una tarea que estamos promoviendo en forma conjunta.

CUESTIONES	COORDINADORA	TUTOR 1	TUTOR 2	ALUMNO 1	ALUMNO 2
6. Proyectos de innovación	<ul style="list-style-type: none"> Con la evaluación nos sentimos motivados a emprender muchas otras actividades. Aprendimos la importancia de documentar nuestras acciones y valorarlas. 	<ul style="list-style-type: none"> Existe una postura de seguir con la evaluación para abarcar otros rasgos que nos interesarían sobre el funcionamiento de la Sede. 	<ul style="list-style-type: none"> Es una magnífica oportunidad para seguir con esta temática, buscando otras alternativas en su aplicación. 	<ul style="list-style-type: none"> Posterior a la evaluación, los alumnos han demostrado mucha mayor dedicación, interés y estudio. 	<ul style="list-style-type: none"> Sí porque había sugerido muchos cambios, como el mayor interés de los alumnos sobre el estudio, más dedicación, participación. Los profesores demuestran el buen trato con los alumnos.
7. Infraestructura	<ul style="list-style-type: none"> Primeramente, hemos valorado lo que tenemos, antes que mejorar hemos aprendido a disfrutarlo y usarlo de manera diferente. 	<ul style="list-style-type: none"> La Sede está bien dotada, lo bueno sería saber aprovechar esos medios. 	<ul style="list-style-type: none"> Infraestructura moderna. Dentro del PEI la utilización racional y adecuada ofrece más calidad a los alumnos. 	<ul style="list-style-type: none"> Para mejorar la infraestructura se necesitaría más tiempo. Para que influya en la infraestructura va a requerir mayor compromiso, dedicación y optimismo. 	<ul style="list-style-type: none"> La Sede provee de infraestructura necesaria para los alumnos, el único inconveniente es que hay alumnos que estamos aislados de la Sede.

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA SEGUNDA ENCUESTA

Estos datos hay que contextualizarlos al finalizar el segundo cuatrimestre y, por tanto, después de aplicar el proceso de autoevaluación durante ocho meses. Los resultados más importantes son los siguientes:

- Parece haber existido desarrollo respecto al *trabajo en equipo*; sin embargo, la percepción de este desarrollo entre los encuestados es diferente. Mientras la coordinadora valora la incorporación de los alumnos al proyecto y la necesidad del apoyo mutuo, los tutores priorizan la conformación voluntaria de grupos de tutores y alumnos para trabajar en el tema. Estos últimos destacan el buen clima del centro y el aumento en la dedicación y el interés.
- Lo más representativo sobre el *desarrollo del profesorado* está en la diferencia de matices entre la coordinadora y los tutores. La primera considera que este desarrollo del

profesorado ha sido posible a consecuencia del estudio de la teoría, lo cual ha provocado, aprendizaje profesional compartido que se ha traducido en reuniones más ricas en contenidos. Los tutores, sin embargo, valoran el cambio de actitud hacia la evaluación y la incorporación de este término a su esquema de conocimiento. A consecuencia de ello, parece que ha existido cierto desarrollo del profesorado.

- Se muestran diferencias considerables sobre el *diálogo educativo*. La coordinadora destaca la importancia de tener un grupo reducido de tutores para lograr una mayor comunicación y además tener un ideal común, mientras que los alumnos hacen hincapié en el incremento de los intercambios de ideas y autocríticas. Los ejemplos que escriben los tutores están más relacionados con los beneficios generales de la evaluación hacia la práctica docente que hacia el diálogo educativo. Todo esto supone que las mejoras en esta última dimensión han sido percibidas, especialmente, en los alumnos respecto a ellos mismos, y en la coordinadora en su relación con los tutores.
- Parece que la Sede poseía ya un *respaldo de la coordinadora* antes del proyecto de evaluación. Las consecuencias de éste han sido valoradas de distinta manera por los encuestados, ya que a la directora le ha servido para detectar mayor apoyo, a los tutores para demostrar el respaldo sólido y a los alumnos para fomentarlo.
- De los resultados obtenidos en el apartado que hace referencia al *Proyecto Institucional* se desprende que es necesario reformular el PEI. La coordinadora afirma que el proyecto de evaluación ha permitido aportar nuevas ideas a éste. Los tutores plantean la posibilidad de aplicar este sistema evaluativo para los cursos regulares pero también, la creación de nuevas metas, lo que significa una reformulación del Proyecto Educativo Institucional. Por su parte, los alumnos reclaman más tiempo para incorporar nuevas ideas y “estimular un PEI de más relevancia para todos”. Todos estos datos indican que, a pesar de que este proyecto ha provocado el replanteamiento del Proyecto Educativo Institucional, parece que queda mucho por hacer para que resulte un documento eficaz.

- Parece que uno de los tutores hace coincidir el proceso evaluativo con un proyecto de *innovación* y, además, parece que con él se quiere intentar abarcar otros proyectos, aunque no se especifiquen. En conclusión, no puede decirse que valoren como “mejora” la innovación fuera de lo que ha sido la evaluación institucional.
- Todos los encuestados parecen coincidir en que el IFD posee una *infraestructura* adecuada.

Si atendemos a las semejanzas de las opiniones de todas las personas que han respondido a la encuesta podemos concluir que parece existir una mejora en las dimensiones de *trabajo en equipo*, *desarrollo en el profesorado* y *diálogo educativo* como resultado de la evaluación institucional.

2.7.9. CONCLUSIONES AL ESTUDIO DE CASO

Las conclusiones que se presentan a continuación son fruto de un estudio en profundidad sobre la aplicación del modelo de evaluación en el Instituto de Formación Docente Coronel Oviedo.

Los integrantes en este estudio corresponden al grupo de alumnos, tutores y coordinadora del IFD, integrados en el Proyecto de Profesionalización de maestros no titulados a Distancia. Además, han participado en el estudio otros profesionales: la observadora externa de los grupos de discusión, el equipo de la Sede Central en la validación de las herramientas y resultados así como la investigadora de esta tesis.

Los instrumentos que se han utilizado para este estudio son: Cuestionario I sobre la percepción del diagnóstico en el desarrollo institucional que hay en el centro, análisis documental obtenido a través de las actas de reunión de tutores y coordinadora, primer grupo de discusión al finalizar un cuatrimestre, encuesta 1, entrevista a la coordinadora,

segundo grupo de discusión, encuesta 2 y Cuestionario II sobre el desarrollo institucional, una vez aplicada la evaluación durante dos cuatrimestres.

Para interpretar los porqués de estos datos es necesario conocer la situación de partida en que se desarrolló el proceso evaluativo en la Sede.

SITUACIÓN DE PARTIDA:

- Tamaño: IFD con 286 alumnos.
- N° de tutores: 9.
- Coordinadora: también directora del IFD.
- Infraestructura: áreas evaluadas: la Sede como lugar de aprendizaje y la calidad en el aprendizaje.
- Equipo de evaluación: representantes de alumnos (uno por grupo), tutores y coordinadora.
- Coordinación: aunque se nombró un tutor para liderar el proyecto, el liderazgo real lo tuvo la directora de la Sede.
- Instrumentos: evaluación fotográfica y cuestionario.
- Tipo de instrumentos: cualitativo y cuantitativo.
- Planes de mejora puestos en marcha: aunque no dio tiempo, las propuestas más concretas son el boletín informativo y los carteles murales.

OBJETIVO 1: DESCRIBIR LA CULTURA EVALUATIVA DE LA INSTITUCIÓN

El primer objetivo se cumple a través del estudio contextual de la Sede, su dinámica de trabajo y la comprensión sobre los elementos evaluativos a lo largo de la historia del IFD.

Los documentos aportados por la directora, así como los datos extraídos del estudio documental demuestran que el modelo de evaluación propuesto por la investigadora ha constituido la primera experiencia de este tipo en el IFD.

Los resultados más notables se han obtenido a través del estudio de las actas registradas en las reuniones entre los tutores y la coordinadora de la Sede durante los sábados (momento en que se realizan las tutorías).

En las actas se detecta que los contenidos sobre aspectos evaluativos, curriculares y organizativos son los más tratados. Esto significa que en Coronel Oviedo ha existido una gran motivación y preocupación por la evaluación en todas sus dimensiones: la institucional y la particular para los alumnos, que se ha reflejado en los acuerdos de las actas. En distinto sentido, los temas organizativos y curriculares forman parte de la dinámica de trabajo habitual en el Proyecto de Profesionalización a Distancia, por lo que no sorprende que así sea.

También se tratan temas relacionados con el *desarrollo del profesorado*, el *trabajo en equipo* o el estudio de los materiales, aunque no están al mismo nivel que los anteriores. Lo que sí puede resaltarse es la motivación intrínseca de los tutores sobre aspectos relacionados con la realidad docente del país, pues también se aprovechan las reuniones para debatir temas pedagógicos que afectan al sistema educativo.

Por el contrario, no se mencionan dimensiones como la *infraestructura*, la *innovación*, el *diálogo educativo* o el *Proyecto Educativo de Centro*, aunque posiblemente, el hecho de tener menor número de actas y de reuniones que otras Sedes justifique que no haya habido tiempo suficiente para tratar todos los temas.

Otra interpretación acerca de la inexistencia de estos ámbitos temáticos podría ser el escaso interés que tienen los tutores por ellos.

Es necesario resaltar que todas las reuniones se han caracterizado por un trabajo en equipo donde se han tomado las decisiones por consenso.

A continuación se presentan las dimensiones según el nivel de importancia:

1. *Innovación*: evaluación institucional como proyecto innovador en la Sede.
2. *Trabajo en equipo*: se deja explícita que las aportaciones son de todos los tutores, conformación de grupos voluntarios de trabajo, etc.
3. *Desarrollo del profesorado*: reflexión y debate sobre temas educativos, intercambio de ideas sobre el análisis de los materiales, etc.
4. *Diálogo educativo*: no tratado.
5. *Infraestructura*: no tratado.
6. *Respaldo de la dirección*: no tratado.
7. *PEC*: no tratado.

De todo lo anterior se deriva que no existía ninguna experiencia de evaluación institucional anterior a la propuesta y, por lo tanto, tampoco una cultura evaluativa sobre ningún aspecto que no fuera la comprobación de los objetivos de aprendizaje en los alumnos. Sin embargo, sí existía una gran motivación hacia el tema, que llevó, incluso, a superar la desmotivación de los tutores después de los obstáculos encontrados en la primera parte del proceso. Este hecho, unido al liderazgo de la coordinadora y al trabajo en equipo, favorecieron la continuidad de la aplicación del modelo evaluativo en el Instituto de Formación Docente.

OBJETIVO 2: COMPROBAR EL NIVEL DE DESARROLLO INSTITUCIONAL Y DEL PROFESORADO QUE EXISTEN EN EL CENTRO

El segundo objetivo sobre el nivel de desarrollo institucional y del profesorado que perciben los tutores y los coordinadores del IFD Coronel Oviedo se ha comprobado a través de los datos obtenidos en el Cuestionario I.

Los resultados más importantes, obtenidos antes de comenzar el proyecto de evaluación, son los siguientes:

1. La dimensión que mejores puntuaciones ha tenido es el *trabajo en equipo*. El hecho de que el Proyecto de Profesionalización a Distancia favorezca la coordinación, y que la dinámica de trabajo colaborativo se explicita en las actas de las reuniones, demuestran que esta dimensión está implantada en la Sede.
2. El *diálogo educativo* y el *desarrollo del profesorado* gozan de buena posición en el centro, lo que significa que tanto la directora como los tutores opinan que la comunicación con los alumnos es fluida y abierta así como el nivel de capacitación de los tutores, la actitud hacia la evaluación, el intercambio de experiencias con otros profesionales, etc.
3. Las áreas menos valoradas por los encuestados son la *innovación educativa*, la *infraestructura* y el *Proyecto Educativo de Centro*.

Alguno de los aspectos mejor considerados son los que tienen que ver con la creación de un buen clima de trabajo por la directora, la colaboración espontánea de tutores, la participación y comunicación entre éstos, el aprendizaje profesional compartido, el clima positivo de trabajo en equipo, la comunicación entre alumnos, etc.

Por el contrario, el intercambio de experiencias con tutores de otros centros o la formación en la Sede con expertos son elementos que necesitarían mejorar.

Si se comparan estos datos con los procedentes del análisis documental, se puede comprobar que los docentes de Coronel Oviedo *trabajan en equipo* de forma habitual y, además, lo valoran muy positivamente. También consideran tener una Sede abierta a la comunicación con los alumnos, y este hecho sí contrasta con los datos obtenidos en otros instrumentos (segundo grupo de discusión), en los que se pone de manifiesto la necesidad de estrategias que faciliten la información a todos los alumnos.

Esto significa que las dificultades de acceso a la Sede y la falta de asistencia impiden que los alumnos, en ocasiones, logren tener a toda la información, lo cual no es contrario a que los tutores mantengan una posición de apertura y confianza ante los alumnos.

El *desarrollo del profesorado* constituye una dimensión que aparte de ser valorada en la encuesta, queda reflejada en el análisis documental. Esto supone que, efectivamente, existe una preocupación por que los profesionales se superen a sí mismos.

El hecho de que en un principio la *innovación* educativa obtuviera las consideraciones más negativas en cuanto a la situación de la Sede no se contradice con los resultados del análisis de las actas, puesto que la evaluación institucional considerada como proyecto innovador se trató durante la implantación del modelo evaluativo y, por lo tanto, fue posterior a la aplicación del cuestionario.

El cumplimiento del segundo objetivo en cuanto al nivel institucional se interpreta con la conclusión de que no existía *innovación* en el IFD antes de comenzar con el proyecto y que el desarrollo que poseía esta institución en lo referente a las dimensiones del estudio se daban en el *trabajo en equipo, diálogo educativo y desarrollo del profesorado*.

OBJETIVO 3: INCORPORAR UN SISTEMA DE EVALUACIÓN INSTITUCIONAL

El tercer objetivo se ha comprobado a través del estudio de la aplicación del modelo evaluativo en el Instituto de Formación Docente, teniendo en cuenta la metodología, los instrumentos elaborados por los implicados y los resultados obtenidos. Además, se han tenido en cuenta los datos procedentes del primer grupo de discusión, la entrevista mantenida con la coordinadora de la Sede y la primera encuesta aplicada a los alumnos, tutores y directora del IFD.

El **primer grupo de discusión** se llevó a cabo con la participación de la coordinadora, cuatro tutores, dos alumnos, la evaluadora de la Sede Central y la investigadora de este estudio.

Los datos de los participantes en la sesión se han analizado e interpretado de forma separada con el fin de comprobar las diferencias y las semejanzas entre ellos. Estas interpretaciones se presentan a continuación.

Los **alumnos** perciben mayores dificultades que beneficios en la primera etapa del proceso (cuarto cuatrimestre), ya que la mayoría de los comentarios que se realizan van dirigidos a los obstáculos que se han encontrado, entre otros: la falta de planificación de la evaluación, implicación desigual de los alumnos y dificultades climatológicas para acceder al IFD.

Sin embargo, sí perciben que en esta primera fase del proceso se han incrementado las reuniones y se ha producido cierto *desarrollo en el profesorado* por aumentar los conocimientos sobre evaluación que, posteriormente aplicarán, en sus respectivas escuelas.

Los **tutores** poseen una opinión más positiva sobre el desarrollo de las dimensiones a lo largo del proceso de ejecución de la evaluación en aspectos como el aumento en la frecuencia de las reuniones, las buenas relaciones entre éstos y los alumnos o el buen clima de trabajo en equipo.

Además de estos elementos que se han dado a lo largo del proceso, los tutores estiman que después de trabajar un cuatrimestre en la implantación de la evaluación se han producido algunas consecuencias, por ejemplo, el *desarrollo del profesorado* en cuanto al cambio de actitud sobre el tema y la mejora de los conocimientos derivados de la experiencia.

Este grupo de docentes también expresa algunas dificultades en la ejecución: sobrecarga de trabajo, falta de tiempo, escasa asistencia de alumnos o conocimientos mínimos sobre evaluación.

La **coordinadora** percibe que durante la evaluación del área elegida se trabajaron algunas dimensiones: *trabajo en equipo, diálogo educativo y desarrollo del profesorado*. Esto se traduce en una visión del trabajo tutorial colaborativo, la implicación de los alumnos, el

cambio de actitud hacia el tema y un aumento en la motivación por parte de todos. Por el contrario, coincide con los tutores en valorar como inconvenientes la confusión del proyecto en algunos momentos y la imposibilidad de reunir a todos los alumnos.

Como consecuencias de la implantación de la evaluación institucional, la directora de la Sede valora el *desarrollo del profesorado* por la adquisición de conocimientos, fruto de la experiencia conseguida.

Un segundo instrumento ha servido para comprobar este objetivo de la investigación, es decir, una encuesta aplicada a algunos alumnos, tutores y a la coordinadora.

En páginas anteriores se ha presentado una matriz de datos que sintetiza las respuestas de cada encuestado y donde queda de manifiesto el proceso de aplicación en la Sede.

Lo más destacable de los comentarios obtenidos es la coincidencia en la mayoría de las respuestas, lo que hace más verosímil el proceso puesto que todos los grupos están representados.

Es relevante el hecho de que un tutor fuera elegido como líder del proceso evaluativo en la Sede y no se considere en el resto de los instrumentos utilizados (grupos de discusión o entrevista). La interpretación puede deberse al fuerte liderazgo de la coordinadora que ha sido el verdadero motor del proyecto. De hecho, algunos obstáculos produjeron la desmotivación en los alumnos y fue ella la que motivó e implicó a los alumnos consiguiendo animar a los tutores de nuevo.

Asimismo, resulta interesante comprobar que, a pesar de tener metas comunes en relación con la evaluación, cada grupo espera unos beneficios que están condicionados por su rol. En este sentido, la coordinadora espera que la evaluación le ayude a mejorar el funcionamiento del centro, los tutores la calidad educativa y los alumnos su aprendizaje.

El tercer instrumento aplicado en esta investigación para comprobar cómo se ha desarrollado el proceso de evaluación en el IFD ha sido la **entrevista** mantenida con la directora/coordinadora.

La situación de partida cuando se inició el proyecto era de un personal muy motivado, especialmente los tutores, puesto que en un principio no se contó con los alumnos. Esta motivación, unida al liderazgo positivo que ejerce esta profesional, fomentó la situación inicial respecto a la actitud de este proyecto innovador, cuyo objetivo consistía en aprender de una nueva experiencia.

Si atendemos al contenido de la transcripción, se observa que la coordinadora habla siempre en primera persona del plural lo que significa que tiene en cuenta en todo momento al resto del equipo.

Resulta interesante comprobar por qué decidieron elegir un instrumento cualitativo como es la evaluación fotográfica sin tener conocimientos previos sobre su aplicación. Las motivaciones hay que buscarlas en la sencillez y lo divertido que resulta su aplicación; sin embargo, la escasez de conocimientos sobre cómo sacar partido a los datos recogidos provocó la desmotivación de los tutores con relación al proyecto.

Por el contrario, la elección del cuestionario, instrumento familiar para todos, unido al hecho de haberlo creado los docentes, consiguieron un incremento en la motivación. Esto hace suponer lo fundamental que resulta que los instrumentos sean sencillos para las personas que los aplican. Si además se tiene en cuenta que los de tipo cualitativo son poco frecuentes, es preferible utilizar medios con los que se consigan mayores resultados.

Otro de los motivos que constituyen un obstáculo en el proceso es la falta de planificación. Cuando se contextualizó el proyecto a las necesidades y circunstancias de la Sede, éste mejoró notablemente.

La consecuencia más importante que se pone de relieve en la encuesta es el *desarrollo del profesorado* por la experiencia adquirida. La necesidad que tuvieron de estudiar para elaborar el instrumento, el darse cuenta de que son capaces de hacerlo y la aplicación de los conocimientos adquiridos a su labor tutorial ha provocado una mejora en el desarrollo de los profesionales del centro gracias al aprendizaje adquirido.

OBJETIVO 4: CONSTATAR EL NIVEL DE MEJORA EN EL DESARROLLO INSTITUCIONAL Y DEL PROFESORADO DESPUÉS DE INCORPORAR EL MODELO DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD

El cuarto objetivo de la investigación se ha trabajado con el Cuestionario II, el segundo grupo de discusión y la encuesta, una vez aplicado el modelo de evaluación durante dos cuatrimestres. El fin de todo ello era comprobar el nivel de mejora que se ha conseguido en el IFD.

El Cuestionario II fue respondido por el 100 % de los tutores y la coordinadora lo que le da un carácter de gran representatividad.

La mayoría de los tutores y la coordinadora han valorado en mayor medida lo relacionado con la mejora del *trabajo en equipo*, el *desarrollo del profesorado* y el *Proyecto Educativo de Centro* después de haber sido aplicado el proyecto de evaluación, especialmente los siguientes aspectos: la implicación de los tutores en las decisiones de la institución, la concesión de responsabilidades a éstos, el clima positivo de trabajo en equipo, mejora en el grado de reflexión y debate sobre la evaluación, mejora en la comunicación con los alumnos, etc.

Por el contrario, los elementos peor considerados por los encuestados se refieren a sistemas de comunicación con tutores de otros centros, intercambio de experiencias con ellos, desarrollo de otros proyectos de innovación sobre evaluación...

El **segundo grupo de discusión** se trabajó al finalizar el quinto cuatrimestre. El IFD Coronel Oviedo comenzó el proceso de nuevo al comenzar este cuatrimestre debido a los motivos ya comentados a lo largo del estudio (desmotivación, falta de conocimientos para utilizar la técnica cualitativa de recogida de datos y falta de resultados, etc.), lo que llevó a considerar que los contenidos de esta sesión trataron más de las dimensiones trabajadas que de las que se mejoraron a consecuencia del proceso.

En este sentido, el único aspecto en que los **alumnos** perciben mejoría es el *desarrollo en el profesorado*, aunque tampoco están seguros de que esté relacionado con el proceso seguido. Los **tutores**, sin embargo, sí perciben que ha existido mejora en esta dimensión así como en el *diálogo educativo* y en la *innovación*, por considerar el modelo evaluativo como un elemento innovador en la Sede.

La **coordinadora** percibe un claro *desarrollo del profesorado* derivado del cambio de actitud de todos hacia la evaluación así como el incremento de los conocimientos sobre la evaluación y la mejora de la actuación docente, pero también detecta dificultades para transmitir la información a todos los alumnos.

El último instrumento utilizado para comprobar el cuarto objetivo del estudio es la **encuesta** aplicada a la coordinadora, dos tutores y dos alumnos.

Por parte de los tres grupos, las dos dimensiones más destacables en cuanto a su desarrollo son el *trabajo en equipo* y el *desarrollo del profesorado*. El primero está fundamentado por la incorporación de los alumnos al proyecto y la necesidad de apoyo mutuo para realizar un buen trabajo; también, por la participación voluntaria de los tutores y el buen clima institucional. El *desarrollo del profesorado*, por su parte, viene dado por el estudio de la teoría que ha repercutido en el aprendizaje profesional compartido y por el cambio de actitud hacia la evaluación.

SÍNTESIS FINAL

El Instituto de Formación Docente de Coronel Oviedo ha sido objeto del tercer estudio de caso. Se ha llevado a cabo durante, aproximadamente, un año y en él han participado un alto porcentaje de alumnos, la totalidad de los tutores y la coordinadora.

A pesar de las dificultades que se presentaron durante la ejecución del modelo de evaluación y que se han explicado anteriormente, la investigación muestra cómo se inició el proceso, los obstáculos encontrados, la superación de esos obstáculos y las consecuencias que se han producido en cada grupo como resultado de este proyecto.

La visión general de los resultados globales derivados de los diferentes instrumentos aplicados puede verse en la tabla que se presenta a continuación y que contiene las percepciones resumidas de los alumnos, los tutores y la directora de la Sede.

Dimensiones que se han trabajado y/o han mejorado

	Cuestionario 1	Actas	1 ^{er} grupo de discusión	Primera encuesta	Entrevista	Cuestionario 2	2 ^o grupo discusión	Segunda encuesta
Alumnos			Desarrollo del profesorado.	Esperan mejorar el aprendizaje.			Desarrollo del profesorado.	Trabajo en equipo/ Desarrollo del profesorado.
Tutores	Trabajo en equipo/ Diálogo educativo/ Desarrollo del profesorado.	Innovación/ Trabajo en equipo/ Desarrollo del profesorado.	Desarrollo del profesorado.	Espera mejorar la calidad educativa.		Trabajo en equipo. Desarrollo profesorado/ PEC.	Desarrollo del profesorado.	Trabajo en equipo/ Desarrollo del profesorado.
Coordinadora			Desarrollo del profesorado.	Espera mejorar el funcionamiento del Centro.	Desarrollo profesorado.		Desarrollo del profesorado.	Trabajo en equipo/ Desarrollo del profesorado.

Los datos indican que si el trabajo en la Sede se caracteriza por un marcado *trabajo en equipo*, las consecuencias más relevantes en opinión de todos los grupos es que se ha producido una mejora en el *desarrollo del profesorado* en alumnos, tutores y directora.

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

Existe otro aspecto que es preciso revisar como es el hecho de que los elementos menos valorados en el Cuestionario I sean las relaciones con tutores de otros centros o la capacitación por expertos en el IFD. En este sentido, es necesario recordar que a lo largo de la ejecución se ha puesto en evidencia la motivación que se produjo en el equipo tutorial después de la primera fase de aplicación y como consecuencia del intercambio de ideas con los tutores de otras Sedes. Además, esta Sede participó en varias capacitaciones sobre evaluación, lo que provocó una formación de base en este ámbito.

Hay que resaltar que otras dimensiones no son tan valoradas como las anteriores por varios motivos. Existe una opinión generalizada sobre la existencia de una infraestructura adecuada en la Sede, por lo que no se plantean necesidades en este sentido.

No ocurre lo mismo con el Proyecto Educativo Institucional, cuyo documento no estaba elaborado en el momento de la evaluación, aunque parece que se dejaba interpretar en las actas de las reuniones. Esto significa que existe un área pendiente de mejorar.

Las dificultades que plantean de forma generalizada los grupos implicados están determinadas por las condiciones climáticas, los problemas para acceder a la Sede y la falta de asistencia de los alumnos, que entorpecen la comunicación, aunque ello no significa que no exista diálogo educativo. Al contrario, queda patente en los datos obtenidos que la apertura de los tutores constituye uno de los elementos mejor valorados por éstos y por los alumnos.

Como consecuencia de todo lo anterior, puede afirmarse que *en el Instituto de Formación Docente de Coronel Oviedo se ha producido un desarrollo institucional* en algunas

dimensiones *y en el profesorado*, desarrollo derivado del modelo de evaluación aplicado; por tanto, se ha conseguido el objetivo propuesto en la investigación.

No se puede afirmar que se haya creado una cultura de evaluación institucional en este modelo concreto por no haber continuado con esta investigación en años posteriores y no contar con datos que lo demuestren pero sí puede decirse que sigue constituyendo uno de los temas de interés en el centro ya que el IFD sigue trabajando en autoevaluación.

Objetivos de la investigación en cada grupo de participantes

	OBJETIVO 1 CULTURA EVALUATIVA	OBJETIVO 2 DIAGNÓSTICO DESARROLLO INSTITUCIONAL	OBJETIVO 3 APLICACIÓN DE LA EVALUACIÓN	OBJETIVO 4 NIVEL DE MEJORA
Alumnos			Interés basado en <i>desarrollo del profesorado</i> .	Mejora centrada en <i>desarrollo del profesorado, trabajo en equipo</i> .
Tutores	No existía cultura de evaluación institucional. Dimensiones más trabajadas: <i>innovación, trabajo en equipo, desarrollo del profesorado</i> .	Percepción positivo sobre <i>trabajo en equipo, diálogo educativo y desarrollo del profesorado</i> .	Interés basado en <i>desarrollo del profesorado</i> .	Mejora centrada en <i>desarrollo del profesorado, trabajo en equipo</i> .
Coordinadora	No existía cultura de evaluación institucional. Dimensiones más trabajadas: <i>innovación, trabajo en equipo, desarrollo del profesorado</i> .	Percepción positiva sobre <i>trabajo en equipo, diálogo educativo y desarrollo del profesorado</i> .	Interés basado en <i>desarrollo del profesorado</i> .	Mejora centrada en <i>desarrollo del profesorado, trabajo en equipo</i> .

VIII. CONCLUSIONES

1. CONCLUSIONES DE CARÁCTER PARCIAL

1.1. COMPROBACIÓN DE OBJETIVO 1: DESCRIBIR LA CULTURA EVALUATIVA DE LOS IFD

“La cultura es –a la vez– una causa y efecto significativos del aprendizaje organizativo. Se otorga relevancia a los valores y creencias de la organización, analizando qué culturas pueden ser consideradas superiores a otras para facilitar el aprendizaje organizativo” (BOLÍVAR, A., 2000: 49).

El aprendizaje organizativo, a su vez, influye en el desarrollo del profesorado y éste en el desarrollo institucional, lo que significa que los objetivos, los valores y, en definitiva, la cultura de las organizaciones resultan fundamentales para entender las formas de relación, el liderazgo, la distribución de tareas y los procesos de mejora en las instituciones que aprenden.

Estudiar la cultura de una institución permite conocerla y entenderla; por ello, el primer objetivo de la investigación consiste en describir la cultura de los tres Institutos de Formación Docente que han sido objeto de análisis. Este estudio facilita la comprensión de la aplicación del modelo evaluativo, sus resultados y sus consecuencias.

La técnica que ha permitido comprobar este objetivo ha sido el análisis documental a través del estudio de las actas y de los documentos ofrecidos por las coordinadoras de las Sedes.

Las constantes comunes y diferenciadoras que se han dado en cada Sede sirven para visualizar la situación de partida en que se comenzó el Proyecto.

VARIABLES SITUACIONALES	VILLA HAYES	CAAGUAZÚ	CORONEL OVIEDO
Nº de tutores.	4 tutores.	26 tutores.	9 tutores.
Nº de alumnos.	161 alumnos.	512 alumnos.	286 alumnos.
Nivel socioeconómico.	Medio – bajo.	Medio – alto.	Medio – alto.
Experiencia en evaluación institucional.	Ninguna.	Ninguna.	Ninguna.
Conocimientos previos sobre evaluación institucional.	Mínimos.	Básicos.	Básicos.
Participación de alumnos.	Implicación decisiva.	Implicación decisiva.	Buena implicación.
Recursos de la Sede.	Escasos.	Suficientes.	Adecuados.
Tiempo disponible para evaluación.	Escaso.	Escaso.	Escaso.
Toma de decisiones.	Horizontal.	Horizontal.	Horizontal.
Liderazgo.	Compartido.	Compartido.	Fuerte.
Énfasis en la evaluación.	Voluntaria.	Voluntaria.	Voluntaria.
Tipo de cultura	Colaborativa.	Colaborativa.	Colaborativa.
Temas de mayor intereses.	Organizativos, evaluación de alumnos e institucional, materiales.	Organizativos, autoevaluación institucional.	Organizativos, evaluativos y curriculares.
Dimensiones de mayor interés.	Diálogo educativo.	Trabajo en equipo, desarrollo del profesorado, diálogo educativo.	Innovación (Proyecto de Autoevaluación), trabajo en equipo, desarrollo del profesorado.

a. Elementos diferenciadores

Villa Hayes es el IFD con menor número de alumnos y tutores, lo que, en principio, lo convierte en una institución con mayor facilidad para organizarse y establecer iniciativas de este tipo. Sin embargo, es la institución con el nivel socioeconómico más bajo y con menos preparación en sus docentes.

Caaguazú posee mayor preparación profesional y se preocupó también de capacitarse en contenidos sobre evaluación institucional a través de los talleres que se ofrecieron con motivo de este Proyecto. Éste es el IFD más numeroso y conflictivo en cuanto al sistema relacional. Además, la coordinadora del Proyecto de Profesionalización a Distancia no era la directora de la institución, lo que dificultaba en algunos momentos la utilización de los recursos de la Sede.

El hecho de que la coordinadora fuera una persona joven y que la directora del IFD participara como tutora del Proyecto de Profesionalización, exigió un fuerte liderazgo por parte de la coordinadora para comenzar nuevas iniciativas, como es el caso del Proyecto de Evaluación.

En Coronel Oviedo la situación de partida fue más favorecedora que en el resto de los IFD, ya que la coordinadora comportaba un fuerte liderazgo y estaba asumido por todos los tutores. La preparación docente era superior a la que poseían los docentes de Villa Hayes, y el número de alumnos y de tutores era asequible para crear un buen clima relacional.

Parece que el interés por las dimensiones varía en función de la Sede. Mientras que en Villa Hayes y Caaguazú se da más importancia al diálogo educativo, en Coronel Oviedo se da mayor relevancia al nuevo Proyecto evaluativo, al desarrollo del profesorado y al trabajo en equipo. Estas dos últimas dimensiones también son prioritarias para Caaguazú.

b. Elementos comunes

El primer elemento común que se detecta es la forma de llegar a los consensos y comenzar nuevas iniciativas a través del trabajo en equipo y de la toma de decisiones de forma horizontal.

Se muestra, además, un interés constante por el intercambio de ideas y por la reflexión permanente sobre aspectos de la realidad docente, tanto de sus centros como del sistema educativo.

Las tres coordinadoras partieron de una motivación notable hacia la aplicación de la evaluación en la Sede y en los tres casos se implicó a los alumnos.

La percepción sobre los recursos de los implicados en cada organización varía. Mientras que en Coronel Oviedo parece que tienen los adecuados, en Caaguazú son suficientes y

en Villa Hayes, escasos. Pero además, no se crearon nuevos recursos para la aplicación de la evaluación en ninguna de las instituciones.

c. Cultura institucional

La primera conclusión que se deriva del estudio documental en los tres Institutos de Formación Docente es que existe una cultura colaborativa en cada uno de ellos.

Esto es así porque se ha comprobado que hay un clima de confianza mutua, todos los implicados en la comunidad educativa poseen espíritu de colaboración, se reflexiona acerca de la realidad docente del país reflejada en el debate de contenidos pedagógicos generales que afectan al sistema educativo, se diseñan actividades en común así como tareas innovadoras (este Proyecto es ejemplo de ello), se manifiesta la existencia de diálogo reflexivo y se da aprendizaje compartido.

Este tipo de cultura es favorecedor de cualquier proyecto innovador pero, en el caso de la presente investigación, ha resultado imprescindible.

El trabajo en equipo que caracteriza a las tres organizaciones objeto de este estudio ha permitido que los acuerdos respecto al proceso evaluativo se hayan dado con el consenso de los tutores y las coordinadoras, implicando también a los alumnos. Esto ha constituido el punto de partida y ha definido la cultura institucional de las organizaciones sobre las que se ha basado esta investigación.

d. Cultura evaluativa

La cultura evaluativa que existía al comienzo de este Proyecto se limitaba a las evaluaciones de los aprendizajes de los alumnos. No existían experiencias sobre la autoevaluación docente o de algún aspecto de la institución, pese a lo cual, se puso de manifiesto en los tres centros una motivación intrínseca hacia la autoevaluación institucional que también ha quedado reflejada en el análisis documental.

1.2. COMPROBACIÓN DE OBJETIVO 2: NIVEL DE DESARROLLO INSTITUCIONAL Y DEL PROFESORADO QUE EXISTE EN LOS IFD

Como se ha descrito a lo largo de la investigación, el desarrollo institucional se considera integrado por siete dimensiones: trabajo en equipo, diálogo educativo, PEC, innovación, respaldo de la dirección, infraestructura y desarrollo del profesorado.

Las conclusiones obtenidas en este segundo objetivo han tomado como referencia el cuestionario a los dieciséis IFD que participaban en el Proyecto de Profesionalización Docente a Distancia con el fin de comprobar el nivel de desarrollo institucional y del profesorado que poseían las Sedes antes de comenzar con la aplicación de la evaluación.

Antes de interpretar los resultados, se presenta una síntesis de los mismos:

DIMENSIONES	MUESTRA GENERAL	VILLA HAYES	CAAGUAZÚ	CORONEL OVIEDO
Primera dimensión.	Trabajo en equipo.	Trabajo en equipo.	Trabajo en equipo.	Trabajo en equipo.
Segunda dimensión.	Desarrollo del profesorado.	Desarrollo del profesorado.	Desarrollo del profesorado.	Diálogo educativo.
Penúltima dimensión.	Infraestructura.	Infraestructura.	Infraestructura.	Infraestructura.
Última dimensión.	Innovación educativa.	Innovación educativa.	Innovación educativa.	Innovación educativa.

La conclusión que se obtiene de los datos es la coincidencia en la percepción de los tutores y coordinadores sobre el nivel de desarrollo de todas las instituciones que integran el Proyecto de Profesionalización Docente a Distancia.

La muestra analizada coincide en percibir el trabajo en equipo como la dimensión con mejores puntuaciones, seguida del desarrollo del profesorado. Pero además, la coincidencia se hace extensiva a las dimensiones con menores estimaciones, incluso en el orden de las mismas.

Los tres IFD que han sido objeto de los estudios de caso varían tan sólo en algunos aspectos concretos que caracterizan su forma de percibir la realidad en cada organización.

En el caso de Villa Hayes, los aspectos más destacados son: la relación y la comunicación entre los tutores, la existencia de una planificación operativa de la evaluación o la concesión de responsabilidades a los tutores.

Los docentes de Caaguazú priorizan la comunicación entre los alumnos y una mayor participación de éstos sobre la de los tutores, mientras que en Coronel Oviedo los aspectos más destacables los sitúan en el hecho de que la dirección cree un buen clima de trabajo en equipo.

Por el contrario, la mayoría de los encuestados de las tres Sedes opinan que los aspectos peor valorados son la formación en el centro con expertos y el intercambio de experiencias con tutores de otras instituciones.

La interpretación que se deriva de estos datos está relacionada con la cultura y los intereses de cada Sede, así como con la forma en que se ha desarrollado el sistema de autoevaluación.

Villa Hayes prioriza los aspectos relacionados con los tutores mientras Caaguazú hace referencia a los alumnos y Coronel Oviedo lo hace a elementos que están más ligados a la dirección, a pesar de que las dimensiones son prácticamente las mismas.

Si consideramos las características de cada IFD, se justifican estos resultados. En primer lugar, Villa Hayes poseía un equipo tutorial compacto con una línea de poder superior a la de los alumnos, es decir, mientras el sistema relacional entre la dirección y los docentes era horizontal, el que existía con los alumnos era vertical. De ahí, la importancia del trabajo de los tutores, la concesión de responsabilidades, etc.

En Caaguazú, sin embargo, el sistema relacional con los alumnos era más horizontal que en el IFD anterior, al menos, la preocupación fundamental iba encaminada a mejorar esta comunicación con los alumnos. No obstante, las dimensiones más destacables son las mismas que en el caso anterior, especialmente el trabajo en equipo y el desarrollo del profesorado.

Por último, en el caso de Coronel Oviedo, la coordinadora ejercía un fuerte liderazgo que se justifica en el hecho de que el aspecto más valorado esté relacionado con la creación de buen clima de trabajo por parte de la dirección.

Además de los datos anteriores, puede concluirse que Coronel Oviedo es el IFD con mejor desarrollo institucional en las dimensiones estudiadas en comparación con las otras dos Sedes, sobre todo, en el respaldo de la dirección y en infraestructura. Por el contrario, Villa Hayes es la que obtiene puntuaciones más bajas, especialmente en infraestructura.

Cabe destacar que el propio sistema de Profesionalización Docente a Distancia favorece el trabajo en equipo debido al sistema continuo de coordinación. Si a esto se une el hecho de que la mayoría de los docentes poseían entre 30 y 50 años y que, por tanto, se encontraban en un estado de madurez, ajuste y seguridad profesional, unido a la experiencia adquirida en el sistema de Profesionalización y la motivación derivada de que las tutorías reporten ingresos extra, se ha potenciado el trabajo en equipo o el interés por el desarrollo del profesorado.

Es importante también resaltar que la autoestima profesional de los docentes paraguayos que han sido objeto de este estudio es positiva y que el nivel de mejora institucional era interesante en cuanto al trabajo en equipo y al desarrollo del profesorado, incluso antes de comenzar con la evaluación.

Por el contrario, la infraestructura o la innovación son aspectos comunes a todas las Sedes muy susceptibles de mejora. Esto es lógico si pensamos en los recursos materiales (espacios y tiempos) con los que cuentan los docentes paraguayos, a lo que se suma la inexistencia de proyectos de innovación, que no han sido promovidos por la Administración ni por las propias instituciones, bien por falta de recursos o por falta de preparación o la inexistencia de planes formativos en los centros y de intercambios de experiencias con otros profesores.

En cualquier caso, los tres Institutos de Formación Docente han participado en un proyecto de innovación, que en alguno de los centros, ha constituido la primera experiencia impulsora de cambios en la organización.

1.3. COMPROBACIÓN DE OBJETIVO 3: APLICACIÓN DEL MODELO DE EVALUACIÓN

El tercer objetivo ha consistido en comprobar la aplicación del modelo de evaluación en los tres Institutos de Formación Docente, para lo cual se han utilizado como medios de análisis los grupos de discusión, la encuesta y la entrevista.

Pese a que el modelo evaluativo ha sido el mismo para todos, la aplicación ha variado en cuanto a las áreas, los instrumentos y los procesos. La tabla siguiente permite visualizar la síntesis de cómo se ha llevado a cabo la aplicación en cada Sede.

	VILLA HAYES	CAAGUAZÚ	CORONEL OVIEDO
Áreas evaluadas.	Calidad del aprendizaje y la enseñanza.	Éxito escolar.	La Sede como lugar de aprendizaje y la calidad del aprendizaje.
Instrumentos.	Cuestionario, encuesta.	Cuestionario, Diario, evaluación fotográfica, grupos focales.	Evaluación fotográfica, cuestionario.
Planes de mejora.	Elaboración del PEI. Creación de los círculos de aprendizaje, búsqueda de fondos para financiación de matrículas.	Cartel informativo, elaboración del PEI, estrategias para mejorar la comunicación entre coordinadora y alumnos.	Boletín informativo, carteles murales.
Dimensiones más valoradas por los alumnos durante la aplicación de la evaluación.	Trabajo en equipo y diálogo educativo, desarrollo en el profesorado.	Trabajo en equipo, diálogo educativo, respaldo de la dirección.	Desarrollo del profesorado.
Dimensiones más valoradas por los tutores durante la aplicación de la evaluación.	Trabajo en equipo y desarrollo del profesorado, PEC, respaldo de la dirección.	Diálogo educativo, trabajo en equipo, respaldo de la dirección.	Desarrollo del profesorado.
Dimensiones más valoradas por las coordinadoras durante la aplicación de la evaluación.	Trabajo en equipo y desarrollo del profesorado, respaldo de la dirección.	Trabajo en equipo, diálogo educativo, PEC.	Desarrollo del profesorado.
Dificultades encontradas en el proceso.	Falta de preparación en los docentes, no implicación total de alumnos y tutores, recursos económicos limitados.	Escasez de tiempo y recursos materiales y económicos limitados, poca experiencia en innovación.	Condiciones climáticas adversas que dificultan la asistencia de algunos alumnos.

Las circunstancias de cada Instituto de Formación Docente y las formas de aplicación del modelo evaluativo han condicionado los resultados en cada caso.

En Villa Hayes la percepción de los resultados en los alumnos, tutores y coordinadora, varían después de un cuatrimestre de trabajo.

Los alumnos esperan mejorar su rendimiento y participación y valoran el hecho de que todas las decisiones se tomen por consenso y contando con ellos. Durante la aplicación ya perciben mayor apertura de los tutores, más desinhibición y un incremento en la cantidad y la calidad de las comunicaciones con los tutores. Aspectos que también perciben éstos.

La coordinadora, en cambio, espera mejorar su práctica docente y percibe la mejora en la adquisición de nuevos conocimientos sobre evaluación, en el trabajo en equipo o en los planes de mejora que se han puesto en marcha, como son: los círculos de aprendizaje o la elaboración del Proyecto Educativo del Centro.

En este caso, la implicación de los alumnos ha sido decisiva para mejorar una dimensión muy valorada por éstos como es el diálogo educativo. Sin darse cuenta, los tutores y los coordinadores, más preocupados por su actuación docente, han favorecido la comunicación, y ésta, a su vez, la apertura de los tutores y la propuesta de estrategias para mejorar esa actuación docente.

Quizás esta Sede es la que refleja mejor la realidad rural de Paraguay, puesto que los alumnos que acceden a ella suelen proceder de zonas alejadas del Chaco. Si consideramos el tiempo que este país estuvo inmerso en una dictadura y donde las jerarquías de poder se palpan en la sociedad (hombres frente a mujeres, mayor poder cuanto más titulación o clase social...), no es de extrañar la inhibición de los alumnos para expresar sus opiniones ante los tutores o la directora, a los que se considera en una posición superior.

La limitación sobre la falta de preparación de los tutores ha condicionado tanto el proceso de enseñanza–aprendizaje como el Proyecto evaluativo, aunque la experiencia

adquirida en el proceso, ha conseguido mejorar dicha preparación, al menos en conocimientos sobre evaluación.

Asimismo, los alumnos, que también son docentes (maestros no titulados), han podido aplicar alguno de estos aspectos adquiridos en sus respectivas escuelas.

En Caaguazú, el proceso ha sido diferente al de Villa Hayes por varios motivos. La participación de los alumnos se ha debido a la convicción de que la implicación de los alumnos era decisiva, mientras que en la Sede anterior la motivación se dirigía más a buscar apoyos en la aplicación.

La organización de los alumnos a través del Consejo ha permitido que la participación de éstos se haya hecho extensiva a la dinámica del trabajo habitual. Esto ha influido en que los alumnos hayan observado que el trabajo en equipo, el clima positivo en el IFD o el diálogo, incluso entre ellos, como aspectos que se han trabajado e incluso mejorado durante la aplicación de la evaluación, siendo su principal motivación la mejora en su aprendizaje y, por consiguiente, en su actuación docente.

Los tutores han percibido un incremento en su participación y en la de sus alumnos, así como un gran respaldo de la coordinadora, mejora en los conocimientos, en el aprendizaje de sus alumnos y en su actuación docente. En definitiva, se sienten satisfechos con la aplicación del modelo de autoevaluación.

Los hallazgos encontrados en la investigación después de un período de cuatro meses muestran que los tutores han cambiado la percepción sobre la evaluación y valoran una mejora en el aprendizaje compartido, una planificación más sistematizada, una apertura en las consultas tutoriales y una mayor empatía con los alumnos.

La coordinadora, por su parte, advierte mayor implicación en los alumnos que en los tutores puesto, que estos últimos poseen más prejuicios hacia la evaluación. Éste es uno de los elementos comunes a todas las Sedes y es lógico si se analiza la realidad sobre la evaluación: los alumnos son los que más acostumbrados están a ser evaluados, mientras que los tutores o la dirección no suelen ser objeto de ninguna evaluación, ni interna ni externa.

Tanto los alumnos como los tutores han sentido un fuerte respaldo de la coordinadora, que a través de este Proyecto, ha reforzado su liderazgo frente al resto de los tutores. Es necesario recordar que la directora del IFD desempeñaba su tarea como tutora, lo que supone una situación de poder inferior en el Proyecto de Profesionalización Docente.

En distinto sentido, la preparación de la coordinadora y su motivación hacia este Proyecto dinamizó la aplicación y la implicación de los alumnos, a los que se sintió fuertemente unida. Los resultados obtenidos reflejaron los escasos conocimientos de los alumnos en cuanto a las funciones desempeñadas por ésta, por lo que se establecieron estrategias para subsanarlo y mejorar las relaciones entre la dirección y los alumnos.

Respecto a los aspectos negativos encontrados durante la fase de aplicación se destacan las condiciones climatológicas que dificultaron la asistencia de algunos alumnos, así como la limitación de los recursos económicos.

En cuanto al IFD Coronel Oviedo, a pesar de contar con una situación de partida superior (fuerte liderazgo, trabajo en equipo, buenos recursos, motivación...), tuvo que hacer frente a algunas dificultades, como la falta de planificación, la utilización de instrumentos poco familiares o la falta de asistencia de los alumnos, que influyeron negativamente en el proceso.

En un primer momento estas tres circunstancias provocaron la paralización del proceso hasta que se intercambiaron ideas con tutores de otras Sedes que habían realizado la aplicación teniendo en cuenta estas variables.

La existencia de una fuerte motivación intrínseca hacia la autoevaluación, la esperanza de los tutores por mejorar la calidad educativa, el funcionamiento del centro y una directora capaz de motivar y corregir prácticas iniciales erróneas permitieron aplicar una estrategia de mejora sobre la propia evaluación, lo que provocó mejores resultados y mayor satisfacción por parte de la comunidad educativa.

Los resultados obtenidos durante la aplicación de la evaluación en tres instituciones distintas, con procesos diferentes, reflejan algunas constantes comunes que pueden

constituir presupuestos básicos para que la aplicación de este modelo evaluativo funcione y, posiblemente, no sólo éste. Estas propuestas se manifiestan a continuación.

Propuestas para iniciar futuras evaluaciones en instituciones

1. Es imprescindible el respaldo institucional.

Las instituciones que desean iniciar procesos de autoevaluación deben contar con un respaldo, bien de la Administración, bien de la propia organización. Este apoyo favorece la motivación (intrínseca o extrínseca) y, como se ha visto en esta investigación, cuanto mayor es el respaldo mejores son los comienzos del proceso autoevaluativo.

2. Son necesarias la sensibilización y motivación previas.

En este estudio se ha llevado a cabo una sensibilización inicial inducida por la investigadora, también directora del Proyecto de Profesionalización; por lo tanto, la sensibilización coincidió con el apoyo de la Sede Central. Esta motivación, unida al poder del liderazgo inmerso en la figura de la dirección, constituyó el primer paso para motivar a los docentes.

El siguiente paso obligado fue la sensibilización que transmitieron las coordinadoras a sus tutores y alumnos. Los tres IFD demostraron una gran motivación y eso permitió superar algunas dificultades, como se ha visto en el caso de Coronel Oviedo.

3. Fuerte liderazgo.

El liderazgo es uno de los requisitos imprescindibles para desarrollar un Proyecto de evaluación institucional. Si es compartido con los docentes y positivo, será más fácil implicar al resto del equipo.

Se ha visto que en los tres Institutos de Formación Docente el liderazgo ha sido positivo. El estilo de dirección más efectivo por las condiciones en las que se encontraba la coordinadora ha sido el de Coronel Oviedo (personalidad, habilidades,

coincidencia entre la coordinadora del Proyecto de Profesionalización y la directora del IFD, años en el puesto, respeto de la comunidad educativa, etc.).

4. *Sistema relacional horizontal.*

El sistema relacional horizontal involucra a todos los integrantes de la organización, fomentando el sentimiento de pertenencia y la implicación en las tareas innovadoras.

Se ha visto que las Sedes que han desarrollado más este sistema relacional han mejorado el diálogo educativo y ha repercutido en el aprendizaje (Villa Hayes).

5. *Ausencia de conflictos importantes.*

Un centro que está inmerso en conflictos interpersonales impedirá cualquier innovación que haya de contar con la mayoría de la comunidad educativa. Los nuevos proyectos necesitan climas estables sin grandes conflictos interpersonales, puesto que la coordinación, la colaboración y la participación de todos constituyen elementos fundamentales.

En los tres casos que han sido objeto de esta investigación, no ha existido ese problema.

6. *Cultura colaborativa.*

Llegar a una cultura colaborativa no es fácil; pero, a pesar de que algunas instituciones no caracterizadas por este tipo de cultura inician procesos de autoevaluación, el caso ideal responde a que los miembros acepten un compromiso consensuado por todos para superar las dificultades que entraña el proceso evaluativo y su asunción dentro del Proyecto Educativo del Centro. Los profesores deben sentirse involucrados de forma personal y colectiva para mejorar su actuación y constituirá un largo proceso donde los miembros se irán implicando en las dinámicas de trabajo.

7. Preparación profesional adecuada.

Es obvio pensar que la preparación de los docentes y su forma de enseñar influyen en el aprendizaje de los alumnos. Igualmente, la evaluación ha de contar con personas preparadas para asumir los retos que se presentan.

La formación docente en Paraguay posee algunas lagunas, especialmente, en el caso en los docentes rurales que tienen menor acceso a ella. Los planes de desarrollo profesional son mínimos y todos los IFD han evidenciado la necesidad de seguir formándose a través de expertos en los centros o a través del intercambio de experiencias con tutores de otras instituciones.

También ha sido evidente la influencia de esta falta de preparación en los resultados de la evaluación, especialmente en Villa Hayes.

En el caso de Coronel Oviedo o Caaguazú, la asistencia a los talleres de capacitación sobre evaluación que se impartieron mejoró los conocimientos básicos sobre los instrumentos o aspectos concretos de la evaluación institucional.

8. Utilizar instrumentos cuyas técnicas de empleo sean familiares.

Histórica y culturalmente, los instrumentos más utilizados han sido los de tipo cuantitativo, sobre todo el cuestionario. Efectivamente, estos instrumentos poseen las ventajas de ser fáciles de elaborar y procesar. Sin embargo, cada vez adquieren mayor relevancia los de tipo cualitativo, especialmente en las instituciones educativas donde los cuestionarios resultan insuficientes a la hora de analizar realidades complejas.

El problema surge cuando las técnicas cualitativas han de aplicarse por docentes que no conocen los procedimientos para su utilización e interpretación. Éste ha sido el caso de Coronel Oviedo en el que sólo cuando aplicaron instrumentos conocidos han continuado con el Proyecto.

De esto se derivan dos conclusiones: es preferible utilizar instrumentos conocidos, que nos garanticen llegar a obtener el tipo de resultados esperados; por otra parte, es

evidente que cobran fuerza en educación las técnicas cualitativas, por tanto, sería conveniente estar capacitados para manejarlas cuando se vayan a iniciar procesos que las incluya.

9. *Crearse los instrumentos o adaptar alguno hecho en función de las necesidades de la organización.*

Los tres casos analizados han creado sus instrumentos y en las tres instituciones se ha valorado este hecho muy positivamente, por la experiencia adquirida y por la asunción de tales herramientas como propias de la institución. Aunque resulta más costo diseñar o adaptar los instrumentos, la satisfacción e implicación de los participantes es mayor.

10. *A mayor implicación de los alumnos, mejores resultados en el diálogo educativo.*

Los tres Institutos de Formación Docente han implicado a los alumnos en el Proyecto evaluativo, aunque inicialmente no ocurrió así en el caso de Coronel Oviedo, lo que resultó un fracaso.

Se ha visto que en ocasiones, los alumnos “tiran” de los tutores y los motivan. Si se sienten partícipes de las iniciativas que se realizan en sus organizaciones serán capaces de motivar, a su vez, a los tutores y facilitarán algunas de las tareas que resultan complicadas para los docentes.

11. *El responsable de la evaluación debe gozar de una posición de liderazgo y contar con el respaldo de la dirección.*

No siempre coincide el responsable de la evaluación con la dirección, pero sí debe estar en el equipo que desarrolle el Proyecto. Este responsable debe gozar de una posición de liderazgo y contar con el respaldo de la dirección.

Se ha visto que en Coronel Oviedo se nombró un responsable para la evaluación; sin embargo, el liderazgo fue ejercido por la directora.

Hay que preguntarse en primer lugar por qué se decidió que fuera un tutor el responsable y por qué no funcionó. En Paraguay el poder del sexo masculino sobre el femenino suele estar presente en los distintos órdenes de la sociedad. Este tutor fue elegido por ser el único hombre (ver la transcripción del primer grupo de discusión); sin embargo, el liderazgo no era reconocido por el resto de los docentes. Esto, unido a la personalidad y reconocimiento de la directora, provocó que la responsabilidad real corriera a cargo de ésta.

12. Asumir que no suele darse la participación total.

En todas las organizaciones que se han estudiado se ha percibido cierta frustración de las coordinadoras por la implicación desigual de los tutores o la falta de participación total en el caso de los alumnos.

Suele ser poco frecuente que todos los miembros de una comunidad educativa se integren en nuevos proyectos. Esto ocurre en todas las situaciones de la vida y hay que asumir que una minoría siempre estará al margen de las innovaciones, bien por características personales o por situaciones que se dan en los centros.

13. Es fundamental planificar la evaluación de forma realista.

Se han obtenido mejores resultados cuanto más planificada y adaptada a las necesidades de la Sede ha estado la evaluación. Incluso se ha dado el caso de una situación en que la planificación estaba al margen de la institución (Coronel Oviedo) y no ha funcionado.

Cuando se programan las actividades, fechas, compromisos asignados a personas concretas, espacios, etc., mejoran los procesos y, en definitiva, influye en el grado de satisfacción en cuanto a resultados de la evaluación.

14. Buscar tiempos y descargar de tareas para darlo a la evaluación, sino será percibido como una sobrecarga.

Alguno de los resultados obtenidos en las tres Sedes muestran que, antes de iniciar la fase de sensibilización y motivación, la mayoría de los tutores percibían la evaluación

como una sobrecarga de trabajo, ya que a su tarea habitual tendrían que sumar nuevas tareas y además dedicar tiempo extra a todas las reuniones que iban a ser necesarias.

Esto fue paliado con la integración de la evaluación en la dinámica rutinaria de las Sedes; sin embargo, la descarga de tareas burocráticas para dar más tiempo a la evaluación ha sido una asignatura pendiente.

15. Motivación hacia nuevas iniciativas.

El personal que siente motivación hacia nuevas iniciativas parte de un buen comienzo. Éste ha sido el caso de todas las instituciones estudiadas, que han buscado la mejora continua, pues lo importante no es que los centros sean de calidad, lo importante es que la busquen. Personas innovadoras provocan centros innovadores.

16. Cada grupo espera obtener unos beneficios, por ello la evaluación debe tener a todos en cuenta.

El rol que posee cada grupo de los que integran la comunidad educativa tiene unas características propias y siente la realidad de un mismo centro de forma diferente. Es lo que ocurre en la percepción sobre los beneficios que se esperan obtener de la evaluación: los alumnos esperan mejorar su aprendizaje, los tutores su actuación docente y las coordinadoras un mejor funcionamiento de sus instituciones.

Esto conlleva la necesidad de que los procesos de autoevaluación tengan en cuenta todas las opiniones y, por tanto, cuenten con la participación de toda la comunidad educativa.

1.4. COMPROBACIÓN DE OBJETIVO 4: NIVEL DE MEJORA EN EL DESARROLLO INSTITUCIONAL Y DEL PROFESORADO

Para conocer el nivel de mejora respecto al desarrollo institucional y del profesorado se han tenido en cuenta los siguientes instrumentos: el cuestionario II, las encuestas y los grupos de discusión.

La síntesis de los resultados más destacables, se exponen a continuación.

GRUPO IMPLICADO	VILLA HAYES	CAAGUAZÚ	CORONEL OVIEDO
Alumnos.	Mejora centrada en <i>trabajo en equipo, diálogo educativo, respaldo de la dirección.</i>	Mejora centrada en <i>diálogo educativo, desarrollo del profesorado, respaldo de la dirección.</i>	Mejora centrada en <i>desarrollo del profesorado, trabajo en equipo.</i>
Tutores.	Mejora centrada en <i>trabajo en equipo, desarrollo del profesorado, respaldo de la dirección.</i>	Mejora centrada en <i>trabajo en equipo, desarrollo del profesorado, respaldo de la dirección, PEC.</i>	Mejora centrada en <i>desarrollo del profesorado, trabajo en equipo.</i>
Coordinadores.	Mejora centrada en <i>trabajo en equipo, desarrollo del profesorado, respaldo de la dirección.</i>	Mejora centrada en <i>trabajo en equipo, desarrollo del profesorado, diálogo educativo.</i>	Mejora centrada en <i>desarrollo del profesorado, trabajo en equipo.</i>

Aunque los resultados más importantes obtenidos en cada Instituto de Formación Docente han sido descritos en páginas anteriores, hay que destacar las **constantas comunes** que se han producido en las tres Sedes como consecuencia de la aplicación del modelo de evaluación.

1. El *trabajo en equipo* ha sido una de las dimensiones más desarrolladas en todos los IFD y valorada por la práctica totalidad de los implicados: alumnos, tutores y coordinadoras.
2. Ha existido un *desarrollo en el profesorado* derivado del proceso de autoevaluación institucional.
3. Se ha producido una mejora notable en relación con el *respaldo de la dirección*, especialmente, en Villa Hayes y Caaguazú.
4. No se han producido en la *infraestructura* logros destacables, derivados de la evaluación aplicada.
5. La *innovación* no ha sido una dimensión que haya mejorado a consecuencia del Proyecto.

Constantes diferenciadoras de cada IFD

1. Las mejoras que percibe Villa Hayes están relacionadas con la preocupación de la coordinadora por la docencia y la evaluación, la mejora en la comunicación con los alumnos, la satisfacción con la evaluación, el aumento de la participación de los alumnos, la creación de un buen clima de trabajo y de equipos colaborativos; y, por parte de la dirección, la mejora en la relación e implicación de los tutores, el cambio en la actitud sobre la evaluación y la mejora en el desarrollo profesional de los alumnos.

Por el contrario, ve limitaciones en el intercambio de experiencias con los tutores de otros centros, la formación con expertos en la institución, el tiempo disponible para la evaluación, la falta de preparación profesional o la comunicación con otros IFD.

2. La comunidad educativa de Caaguazú estima que el Proyecto de evaluación ha repercutido en una mejora de la actuación docente, el incremento de la comunicación con los alumnos, el respaldo de la coordinadora, la satisfacción por el proceso evaluativo, la implicación de los tutores, el clima positivo de trabajo en equipo, la autoformación de los tutores, el aumento de las reuniones, la inclusión de la evaluación en el PEC, el grado de reflexión y mejora respecto a la evaluación, el aprendizaje profesional compartido y el cambio de actitud sobre la evaluación...

Los elementos que no han obtenido beneficios por el Proyecto son el intercambio de experiencias con tutores de otros centros, la formación con expertos en la institución, nuevos proyectos de innovación, recursos materiales y humanos externos al centro o la planificación operativa de la evaluación.

3. El caso de Coronel Oviedo presenta unas opiniones distintas respecto a los aspectos concretos que han mejorado en la Sede: cambio de actitud hacia la evaluación, mejora de la actuación docente, implicación de los tutores en las decisiones del IFD, la concesión de responsabilidades a éstos, el clima positivo de trabajo en equipo,

mejora en el grado de reflexión y debate sobre la evaluación y mejora en la comunicación con los alumnos.

Coincidiendo con las otras Sedes, los aspectos peor valorados son los sistemas de comunicación con los tutores de otros IFD, el intercambio de experiencias con ellos y el desarrollo de proyectos de innovación.

Por todos los datos obtenidos en la investigación, puede concluirse que **el modelo de evaluación aplicado a los tres Institutos de Formación Docente ha permitido el desarrollo institucional y del profesorado, manifestado en la mejora de algunas dimensiones, en especial: el trabajo en equipo, el diálogo educativo, el respaldo de la coordinación y el desarrollo del profesorado.**

El Proyecto Educativo del Centro ha mejorado, aunque en menor medida, y la infraestructura y la innovación no han sufrido una mejora destacable.

Puede decirse que en todos ellos se ha creado el interés por una cultura de evaluación institucional ya que, en la actualidad, se sigue trabajando en esa misma línea evaluativa.

1.5. COMPROBACIÓN DE OBJETIVO 5: COMPARACIÓN DE LOS NIVELES DE MEJORA EN INSTITUCIONES EUROPEAS Y AMERICANAS

La experiencia de los 101 centros educativos europeos en el Proyecto Sócrates (Evaluación de la Calidad en la Enseñanza Escolar) ha permitido valorar los resultados sobre el nivel de desarrollo institucional y del profesorado en alguno de ellos, de forma similar a los analizados en los Institutos de Formación Docente paraguayos. A través del cuestionario III, se pueden comprobar las tendencias de los docentes europeos y contrastarlas con los paraguayos.

A pesar de que los resultados europeos no gozan de la representatividad de los americanos, resulta interesante apreciar las inclinaciones de los encuestados.

La síntesis de las dimensiones que han mejorado en mayor medida, se exponen a continuación:

DIMENSIONES	EN LOS IFD PARAGUAYOS	EN LOS CENTROS EDUCATIVOS EUROPEOS
Más desarrolladas.	Trabajo en equipo, desarrollo del profesorado, diálogo educativo y respaldo de la dirección.	Trabajo en equipo, desarrollo del profesorado y Proyecto Educativo del Centro.
Sin desarrollo destacable.	Infraestructura e innovación.	Infraestructura e innovación.

Las características de la muestra a la que se le han aplicado los cuestionarios no permiten hacer comparaciones significativas; sin embargo, resulta interesante comprobar que en las instituciones educativas se presentan las mismas dimensiones en cuanto al desarrollo obtenido a consecuencia de la evaluación.

Los aspectos concretos varían mínimamente. En las instituciones americanas se perciben mayores logros en cuanto a que la dirección se preocupa por la docencia y por la evaluación, crea un buen clima de trabajo y equipos colaborativos. Este hecho puede deberse a que la mayoría de los encuestados europeos ocupan puestos directivos.

Resulta interesante, además, comprobar que tanto la infraestructura como la innovación no sufren mejoría, especialmente en lo referente a la previsión de los recursos humanos y materiales externos al centro, al tiempo disponible para coordinarse en evaluación o al destino de nuevos recursos materiales para la evaluación de la calidad.

Todos estos resultados afianzan las conclusiones anteriores respecto al grado de desarrollo institucional y del profesorado que se logra con este modelo de autoevaluación institucional y ofrece datos de las áreas de mejora que son comunes a la mayoría de las instituciones: los tiempos y los recursos materiales.

El hecho de que este modelo posea ciertas características, como las de ser abierto, participativo, necesitar un responsable y un equipo motivador, ofrecer áreas de interés para las comunidades educativas, estar integrado en el Proyecto Educativo del Centro a través de sus dinámicas habituales, contar con el respaldo institucional de la Administración, el tener en cuenta la diversidad cultural, etcétera, ha permitido desarrollar los Institutos de Formación Docente estudiados y algunos de los centros educativos europeos.

Todas las organizaciones investigadas han trabajado, al menos, durante un año. Esto significa que, si para conseguir los primeros resultados destacables ha de pasar, aproximadamente, un año, será necesario tener en cuenta que los beneficios de la evaluación no son inmediatos, pues la eficacia de las instituciones constituye un proceso y, como tal, necesita un cierto tiempo para llegar a conseguirla; lo mismo ocurre en la integración de la evaluación en el Proyecto Educativo del Centro y en la creación de una cultura evaluativa. Seguramente, para cambiar dicha cultura será necesario algo más de tiempo.

CONCLUSIONES DE CARÁCTER GENERAL

“La realidad supuestamente *hallada* es una realidad *inventada* y su inventor no tiene conciencia del acto de su invención, sino que cree que esa realidad es algo independiente de él y que puede ser descubierta; por lo tanto, a partir de esa invención, percibe el mundo y actúa en él” (WATZLAWICK, P., 1994: 15).

La presente investigación ha acompañado la construcción de una nueva realidad para cada Instituto de Formación Docente que se ha estudiado, pero, también, ha descubierto la que vivía cada organización.

El sistema de conclusiones a lo largo de la tesis doctoral ha estado basado en un sistema de conclusiones en red con la intención de facilitar la síntesis y la interpretación de todos los datos obtenidos y poder entender la vivencia de las comunidades educativas respecto a la implantación de un modelo evaluativo en sus respectivas instituciones.

Todas las conclusiones se han puesto de manifiesto en páginas anteriores; sin embargo, quedan por exponer algunas claves que sirven de marco para entender los resultados de la investigación y que están fundamentados en la línea de pensamiento de este modelo evaluativo.

Claves para entender los resultados de la investigación

1. La cuestión de la investigadora

Intentar que una investigación sea plenamente científica y objetiva resulta complicado, especialmente en contextos educativos. La triangulación, en la aplicación de métodos cualitativos y el control de la fiabilidad y la validez de los cuantitativos, intentan dar toda la objetividad posible a los estudios.

WATZLAWICK, P. (1994) distingue entre la realidad de primer orden (la de los hechos científicos) y la de segundo orden, que trata más bien de ese aspecto de la realidad en virtud del cual se asigna sentido, significado y valor a los hechos de primer orden.

Siguiendo a WATZLAWICK, se puede concluir que, si bien los medios utilizados en la presente investigación han mostrado la realidad de primer orden, las interpretaciones de la investigadora que han dado significado a los hechos reflejan esa realidad de segundo orden.

La posición y el rol desempeñado por la investigadora en el estudio, seguramente ha influido en éste. Esa posición, descrita en páginas anteriores, hay que considerarla desde varios puntos de vista: por una parte, por la posición de poder. La responsabilidad como directora del Proyecto de Profesionalización a Distancia ha permitido el apoyo decisivo de esta propuesta, ya que las iniciativas planteadas desde la dirección suelen ser bien acogidas, incluso cuando la participación en ellas es voluntaria. Pero además, la preparación profesional en este ámbito educativo y la buena disposición inicial han favorecido la motivación en cadena tanto en los responsables de la Sede Central, en primer lugar, como en los coordinadores y tutores de los Institutos de Formación Docente, en segundo lugar.

2. La cuestión del contexto

Todas las investigaciones efectivas estudian cuánto y cómo influye el contexto, el ambiente y la experiencia individual. Construimos conocimiento con la influencia de la cultura.

En el caso de la presente investigación, el contexto ha resultado fundamental para entender las estructuras organizativas, las formas de coordinación y los obstáculos que se han encontrado a lo largo del camino.

Ese contexto conlleva, en primer lugar, entender la realidad paraguaya por las costumbres, el bilingüismo (especialmente en la zona rural), la organización de la Formación Docente y el sistema de Profesionalización, el Proyecto dirigido por el Ministerio de Educación y Cultura paraguayo y la Agencia Española de Coordinación Internacional, la dirección ejercida por dos personas (la directora de Educación Superior del MEC y la investigadora), con dos estilos y culturas distintas, etcétera; y, en segundo

lugar, entender las experiencias vividas en cada Sede y cómo integrar una nueva iniciativa teniendo en cuenta todas estas variables.

Puede decirse que el contexto que existía en ese momento permitió llevar a cabo esta innovación y el tipo de modelo evaluativo aplicado se adaptó a un ambiente ajeno al que se pensó en los inicios. El modelo Sócrates (Evaluación de la Calidad en la Enseñanza Escolar) fue aplicado a más de cien centros de distintos países, lo que demuestra que es apto para ser desarrollado en muy distintos tipos de culturas, y, por tanto, válido para su aplicación en un contexto como el paraguayo, donde quizás otro modelo europeo no hubiera podido ser llevado a cabo.

3. La cuestión de la comunidad

La comunidad educativa y también la externa a estas instituciones influyen en las expectativas que tienen de sí mismos los alumnos y es necesario comprobar cómo la familia y el entorno intervienen en los valores, las opiniones y convicciones en los que se asienta el conocimiento.

En el caso que nos ocupa, la comunidad, como parte de ese contexto, influye en la motivación de los docentes no titulados, alumnos del sistema de Profesionalización. Estos docentes constituyen una pieza de orden social fundamental en sus respectivas escuelas, ya que pertenecen a poblaciones rurales, alejadas de las grandes ciudades. La posición social, la responsabilidad de escolarizar a unos alumnos que de otra forma no podrían acceder a la cultura, la posibilidad de promocionarse económica y socialmente, son aspectos que influyen en la motivación de estos profesores no titulados a profesionalizarse y a participar en nuevas iniciativas que puedan aplicar a sus escuelas.

Esta motivación intrínseca y extrínseca ha permitido partir de una base adecuada para implicar a los alumnos.

4. *La cuestión del poder*

El poder constituye una variable que han de tener en cuenta en cualquiera de las organizaciones, ya que condiciona notablemente el hecho educativo y, en este caso, la evaluación.

Existen distintos tipos de poder que han influido en esta investigación:

- El poder social

Este tipo de poder viene dado por la posición que se ocupa en la sociedad y que se traslada al ámbito educativo: la de la dirección del Proyecto frente a los coordinadores de la Sede, la de éstos frente a los tutores, la de los tutores frente a los alumnos, y la de éstos frente a sus escolares.

A lo largo de la investigación se ha constatado cómo el poder social ha influido en las formas de relación, en la inhibición de los alumnos respecto a sus docentes.

De nuevo el contexto en el que estuvo el país ha dejado secuelas respecto a las clases y los poderes sociales que han condicionado las formas de comunicación horizontales. Los alumnos manifiestan, todavía, reticencias a mostrar sus opiniones ante personas que consideran con posición social superior.

- El poder del sexo

Un segundo tipo de poder es el sexo masculino frente al femenino, que se traduce en todos los ámbitos sociales y también en el educativo.

Un claro ejemplo de ello lo constituye la elección de un responsable para la evaluación por el hecho de ser el único hombre, incluso a pesar de no contar con el liderazgo, la motivación o las características necesarias para serlo.

Este poder que se refleja, hoy en día, en Europa es superior en contextos americanos.

- El poder de conocimiento

El conocimiento otorga otro tipo de poder, especialmente en zonas de desarrollo próximo. Es decir, puede darse el caso, como en Villa Hayes, de que algunos de los alumnos posean más conocimientos que sus profesores, no sólo teórico sino también práctico por el desempeño profesional. Esto supone que, en ocasiones, los alumnos poseen más preparación, lo que les confiere cierto respeto por parte de personas que, a priori, se consideran con mayor poder social.

- El poder de la palabra:

Este tipo de poder está referido a la posibilidad de “hablar”, de manifestar libremente la opinión.

En un país donde en el interior se habla guaraní y en las ciudades el español, el bilingüismo se convierte en un problema para los tutores, que, en ocasiones, dominan más un idioma que otro y ninguno de ellos lo hablan a la perfección.

Los alumnos que tienen dificultades en manifestar sus opiniones en español están condicionados por este tipo de poder.

5. La cuestión de los valores

Toda institución educativa está inmersa por unos valores y todo modelo evaluativo debe tenerlos en cuenta para entenderla y conocer sus puntos fuertes y débiles, porque “los valores añaden valores” (MCBEATH, J., 1999: 14). En la medida en que, por ejemplo, una organización con antecedentes de violencia desarrolle una nueva situación social y moral, la convertirá en una organización efectiva.

Esta área se ha tenido en cuenta en el modelo bajo el que se integra la investigación.

6. *La cuestión de la perspectiva*

Una institución educativa es buena cuando se ve desde diferentes puntos de vista (directivos, docentes, alumnos, personal no docente, padres), si no será buena desde una perspectiva parcial.

En un estudio Piloto de la Oficina Escocesa, durante 1995, los investigadores se sorprendieron de la importancia para algunos alumnos de la situación de los baños. En la presente investigación, a través de la evaluación fotográfica se ha puesto de manifiesto esta misma situación en los alumnos de Caaguazú y cómo influye negativamente en el aprendizaje.

Si el objetivo final de la educación se encamina al desarrollo intelectual, personal y social de los estudiantes resulta contradictorio que se les deje al margen en los procesos evaluativos.

Por otra parte, el personal no docente suele ser también ajeno a este tipo de innovaciones en los centros escolares, mientras que el ejercicio de su profesión también influye en el proceso educativo.

7. *La cuestión del propósito*

HUBERMAN, M. (cit. por MCBEATH, J., 1999: 17), propone asumir la inversión en el desarrollo del personal, mejorando la cultura escolar hasta “el final de la cadena”, con beneficios para el aprendizaje de cada alumno en particular. Esto significa plantearse los fines de la evaluación porque de ellos dependerán los resultados.

Pueden existir varios motivos: responsabilidad ante la educación, comparación de centros y alumnos, marketing, diagnóstico y formación. Comprobar cuál de ellos es el que se propone nuestra organización nos permitirá establecer el marco de referencia y la metodología.

En el caso de los Institutos de Formación Docente evaluados, los fines han variado en función de los grupos (alumnos, tutores, coordinadores): los alumnos se encaminan a

mejorar su aprendizaje, los tutores persiguen la mejora de su actuación docente y los coordinadores, pretenden la mejora del centro en general. No obstante, todos ellos tienen unos fines más relacionados con la responsabilidad de la educación que con los demás propósitos.

8. La cuestión del pensamiento

Cada día surgen con mayor frecuencia experiencias y proyectos evaluativos que mejoran las organizaciones. Todas ellas generan su propio marco conceptual, con una lista de indicadores y una metodología determinada, y todas ellas deberían contar con, al menos, alguna de las características mencionadas en páginas anteriores.

Los mínimos con que habría que contar un marco conceptual son el respaldo de la dirección, tener expectativas de éxito, un entorno favorable y partir desde y con la experiencia docente.

9. La cuestión de la naturaleza y los contenidos de la formación

La naturaleza de la formación y sus contenidos también condicionan la evaluación, aunque puede darse el caso de que los resultados sean parecidos en entornos con sistemas formativos diferentes.

Los Institutos de Formación Docente estudiados parten de una modalidad de Profesionalización a Distancia que implica una serie de principios: tutorías los sábados, grandes distancias desde la comunidad al IFD, tipo de estudio diferente, tutores en lugar de profesores, materiales autoformativos. Todos estos condicionantes influyen en el sistema de enseñanza – aprendizaje, pero también, en la motivación, las estrategias de comunicación y participación.

Los resultados obtenidos de los docentes europeos, pese a que, tanto la naturaleza de la formación (escolar) como los contenidos (Secundaria) eran diferentes, han demostrado que la percepción acerca de los beneficios de la evaluación ha sido similar en la mayoría de las dimensiones, especialmente en las que poseen mayores y menores puntuaciones.

10. La cuestión de la metodología

La metodología de la evaluación está determinada por el propio modelo elegido. En el caso de esta investigación, la metodología se ha adaptado a las circunstancias de cada Sede, adecuando los tiempos, espacios y tareas a cada realidad.

Todos ellos han aplicado algunas constantes comunes en este sentido: sensibilización, decisión de participar en el plan de autoevaluación, elección de un representante, completar bajo consenso, perfil de autoevaluación, planificar la evaluación, realizar una capacitación voluntaria, aplicar la evaluación, etc.

11. La cuestión de la comparación

El uso de políticas comparativas respecto a los resultados en el rendimiento constituye una preocupación de algunas naciones. Este interés por conocer los resultados de la inversión en educación y tomar el pulso a los niveles de rendimiento han provocado Programas que se encaminan a comparar los resultados entre alumnos.

Éste es el caso del Programa PISA, descrito en capítulos anteriores, o la experiencia del Reino Unido, en el que se publican los resultados de los colegios donde se ponen en marcha las evaluaciones de rendimiento.

La comparación entre centros y entre países presenta alguna dificultad. Por una parte, el diseño de una prueba capaz de tener en cuenta distintos contextos culturales; por otra parte, fijar criterios que permitan interpretar los datos obtenidos y establecer las comparaciones.

La comparación tiene la ventaja de permitir a una organización situarse respecto a otras de características similares; no obstante, en países donde no existe una cultura de este tipo resulta más complicado establecer tales comparaciones.

Los Institutos de Formación Docente estudiados, más que comparar resultados, han comparado los procesos y los planes de mejora puestos en marcha, lo que ha provocado una mayor motivación para los implicados, especialmente, porque las presentaciones se

realizaban en los encuentros con todos los tutores y coordinadores del resto de las Sedes, que incluían a las que habían decidido no participar.

12. La cuestión del impacto

La ventaja de ver en la distancia la experiencia obtenida con este Proyecto evaluativo es que permite comprobar el impacto de la evaluación en cada IFD.

El Instituto de Formación Docente Villa Hayes ha dejado de ser un IFD para el Proyecto de Profesionalización a Distancia debido al escaso número de alumnos y la necesidad de crear un centro con mayor demanda. Eso significa que no ha sido posible continuar con la evaluación institucional porque no existe el Programa.

Los IFD Caaguazú y Coronel Oviedo han continuado con el sistema de evaluación institucional hasta la actualidad, a través del Programa “Escuela Viva”, en el que uno de sus componentes es el Fortalecimiento de los IFD. Esto significa que la comunidad educativa de las dos instituciones ha mantenido el interés por la evaluación institucional, de manera que se ha creado una cultura evaluativa.

En investigaciones posteriores habría que valorar qué tipo de cultura existe en estos momentos, así como el impacto del modelo trabajado a raíz de esta tesis desde un punto de vista sistemático. Se puede concluir con la idea de que las nuevas prácticas que se pusieron en marcha influyeron en el desarrollo institucional y del profesorado y, de manera más concreta, en el interés por la evaluación institucional y la mejora continua.

Por último, es preciso recordar que el desarrollo ocurre cuando nos preguntamos qué estamos haciendo y qué podemos hacer por mejorar nuestras organizaciones, cuando estamos abiertos al cambio, cuando tomamos parte activa en los nuevos proyectos, cuando con una actitud positiva inyectamos optimismo a nuestros compañeros, cuando asumimos las pequeñas frustraciones y las sacamos partido, cuando cada día nos preguntamos si los alumnos reciben nuestro mensaje y cuando contribuimos a que nuestro trabajo y el de todos sea mejor. Sólo debemos dejar que las instituciones hablen por sí mismas y busquen la calidad que esperan tener, pues se produce un desarrollo institucional y en el profesorado desde la evaluación como cultura innovadora.

IX. BIBLIOGRAFÍA

- ALLENDE, A. (1998). "El proceso de la evaluación". *Padres y Maestros*, nº 237, 10.
- ÁLVAREZ, M. (1998). *El liderazgo de la calidad total*. Madrid: Escuela Española.
- ÁLVAREZ, M., (1999). "La dirección educativa profesional". *Cuadernos de Pedagogía*, nº 262, 58-61.
- ÁLVAREZ, M., SANTOS, M. (1998). *El liderazgo de la calidad*. Madrid: Santillana.
- ARELLANO, S. (2004). "Visión general d la evaluación del sistema educativo y calidad". Madrid: Universidad de Otoño CDL.
- BARBERÁ V. (1990). *Método para evaluación de centros*. Madrid: Escuela Española.
- BARRERO, J. (1998). "Un centro de calidad". *Revista padres y maestros*, nº 237, 6-7.
- BAZARRA, L., CASANOVA, O., GARCÍA, J. (2004). *Ser profesor y dirigir profesores en tiempos de cambio*. Madrid: Nancea.
- BEARE, H., CALDWELL, B., MILLIKAN, R (1992). *Cómo conseguir centros de calidad*. Madrid: La Muralla.
- BOLÍVAR, A. (1993): "Culturas profesionales en la enseñanza". *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 219 (noviembre), pp. 68-72.
- BOLÍVAR, A. (1997). *Liderazgo, mejora y centros educativos*, en MEDINA, A. *El liderazgo en educación*. Madrid: UNED, 26-46.
- BOLÍVAR, A. (1998). "Evaluación cualitativa. Técnicas", en MEDINA, A. (coord.). *Evaluación de los procesos y resultados del aprendizaje de los estudiantes*. Madrid: UNED.
- BOLÍVAR, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden*. Madrid: La Muralla.
- BORDÁS, I. (2000). *Evaluando el cambio formativo. En busca de la calidad y mejora*. Madrid: Sociedad Española de Pedagogía.
- BORREL, E., CHAVARRIA, X. (2001). *La planificación y autoevaluación del trabajo de los directivos de centros docentes*. Barcelona: Praxis.
- BRASLAVSKY, C. (2004). *Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI*. Madrid: Fundación Santillana.
- CABRERA, F. A. (2003). *Evaluación de la formación*. Madrid: Didáctica y Organización Escolar.

- CAÑAS, J. L., (coord.), (1997). *Cómo estudiar en la UNED (y redactar trabajos universitarios)*. Madrid: Dykinson.
- CARDONA, J. (1997). “La evaluación interna de los centros educativos”, en LORENZO DELGADO, M. *La organización y gestión del centro educativo. Análisis de Casos Prácticos*. Madrid: UNED, 419-443.
- CARR, S., KEMMIS, W. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- CASANOVA, M^a. A. (1997). *Manual de evaluación educativa*. Madrid: La Muralla.
- CASTILLO, S. (2002). *Compromisos de la evaluación educativa*. Madrid: Prentice Hall.
- CASTILLO, S., GENTO, S. (1995). “Modelos de evaluación de Programas Educativos”, en MEDINA, A., VILLAR, L. M. *Evaluación de Programas Educativos, Centros y Profesores*. Madrid. Universitas.
- CIRIGLIANO – VILLAVERDE (1982). *Dinámica de grupos y Educación*. Buenos Aires: Humanitas.
- COHEN, J. C. (1988). *Estadistical Power Analysis for the Dehavioral Sciences*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum.
- COLON, A.; SARRAMONA, J., VÁZQUEZ, G. (1994). *Estrategias de Formación en la Empresa*. Madrid. Narcea.
- COOK, T. D. y REICHARDT, C. S. (1986): *Métodos cuantitativos y cualitativos en investigación evaluativa*. Madrid. Morata.
- COOK, T. D., CAMPBELL, D. T. (1979). *Quasi-Experimentation: Design and Analysis Issues for Field Aettings*. Chicago. McNally.
- CRONBACH, L. (1963). “Course improvement trough evaluation”. *Teachers College Record*, nº 64.
- CRONBACH, L. J. (1982). *Designing Evaluations of Educational and Social Programs*. San Francisco: Jossey- Bass.
- DAVIS, G. A., THOMAS, M.A. (1992). *Escuelas eficaces y profesores eficientes*. Madrid: La Muralla.
- DE LA ORDEN, A. (1997). “Evaluación y optimización educativa”, en SALMERÓN, M. *Evaluación Educativa*. Granada: Grupo Editorial Universitaria, 13-28.
- DE LA TORRE, S. (1997). *La innovación educativa*. Madrid: Dykinson.
- DE MIGUEL, M. (1989). “Modelos de investigación sobre organizaciones educativas”. *Revista de Investigación Educativa*, Vol. 13, nº 7, 21- 56.

- DE VICENTE, P. (2002). *Desarrollo profesional del docente en un modelo colaborativo de evaluación*. Bilbao: I.C.E.-Universidad de Deusto.
- DELGADO, L. (1997). *Organización y dirección de organizaciones educativas: perspectivas actuales. Actas de las I jornadas andaluzas sobre organización y dirección de centros educativos*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- DENZING, N. (2000). *Handbook of qualitative research*. California: SAGE.
- DÍEZ, E. J. (1999). *La estrategia del caracol. Un cambio cultural en una organización*. Barcelona: Oikos-tau.
- ELLIOT, J. (1997): “¿Son los indicadores de rendimiento indicadores de la calidad educativa?”. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 206, 56-59.
- ELLIOT, T. J. (1993), *El cambio educativo desde la investigación- acción*. Madrid: Morata.
- EUROPEAN COMMISSION (1995). *White Paper. Teaching and Learning Towards The Learning Society*. Bruselas: OCDE.
- FERNÁNDEZ, J. (coord.), (2002). *Evaluación del rendimiento, evaluación del aprendizaje*. Madrid: Akal.
- FERNÁNDEZ, J., SANTOS, M. A. (1992). *Evaluación cualitativa de programa de educación para la salud: una experiencia hospitalaria*. Málaga: Aljilbe.
- FERNÁNDEZ, M^a J. (1997). “La autoevaluación de centros, una necesidad y una exigencia”. *Comunidad Educativa*, nº 243, 20-24.
- FROST, D., DURRANT, J., HEAD, M., HOLDEN, G. (2000). *Teacher-Led School Improvement*. London: Routledge Falmer.
- FULLAN, M. (1990). “El desarrollo de la gestión del cambio”. *Revista de Innovación e Investigación Educativa*, nº 5, 9-22.
- FULLAN, M., BENNETT, B., ROLHEISER, C. (1990). “Linking classroom and school improvement”. *Educational Leadership*, Vol. 8, nº 47, 13- 19.
- FULLAN, M., HARGREAVES, A. (1997). *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela? Trabajar unidos para mejorar*. Sevilla: Kikiriki.
- GALGANO, A. (1995). *Los siete instrumentos de la calidad total*. Madrid: Díaz de Santos.
- GARDUÑO, L. (1999). “Hacia un modelo de evaluación de la calidad de instituciones de educación superior”. *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 21, 93-103.
- GENTO, S. (1997). “La participación”, en LORENZO DELGADO, M. *La organización y gestión del centro educativo. Análisis de casos prácticos*. Madrid: UNED, 353-387.

- GENTO, S. (2002). *Instituciones educativas para la calidad total*. Madrid: La Muralla.
- GENTO, S., CASTILLO, S. (1995). “Modelos de evaluación de Programas Educativos”, en MEDINA, A., VILLAR L. M. *Evaluación de Programas Educativos, Centros y Profesores*. Madrid: Universitas, 25-105.
- GIL, G., GARCÍA, J. L. (1998). “Evaluación comparativa internacional de los resultados educativos de los estudiantes”, en MEDINA, A. (coord.). *Evaluación de los procesos y resultados del aprendizaje de los estudiantes*. Madrid: UNED, 16-54.
- GILLIES, R. M. (2004). “The effects of cooperative learning of junior high school students during small group learning”. *Learning and Instruction*, Vol. 14, nº 2, 197-213.
- GIMENO, J. (1983). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- GINÉS, J. (2004). “La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento”. *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 35, 13-35.
- GOETZ, J. P., LECOMPTE, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- GONZÁLEZ, A. (2004). *Evaluación del clima escolar como factor de calidad*. Madrid: La Muralla.
- HARGREAVES, A. (1993). “Individualism and Individuality: Reinterpreting the Teacher Culture”. *International Journal of Educational Research*, nº 19, 227-246.
- HARGREAVES, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.
- HATCHER, Q. (2005). “The distribution of Leadership and power in schools”. *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 26, nº 2, 253-267.
- II Congreso Nacional y I de Iberoamericano de Pedagogía. Tomo I. Hacia el tercer Milenio. Cambio educativo y educación para el cambio*. Madrid: Sociedad Española de Pedagogía.
- INCE (1999). *Evaluación de la calidad en la enseñanza escolar*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- INECSE (2004). *Sistema estatal de indicadores de la educación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- ITURRALDE, D. (2004). *Evaluación institucional para el mejoramiento de la calidad educativa*. Buenos Aires: Santillana.
- KRUEGER, A. R. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.

- LANZA, H. M. (1996). "La evaluación de los sistemas educativos en Iberoamérica: algunas reflexiones en torno a su especificidad". *Ponencia presentada en el Congreso Internacional de Evaluación de la Calidad*. Madrid.
- LEWIN, K. (1947). *Aprender de los errores*. Madrid: Escuela española.
- LLOYD, P., DYEHOUSE, C. (2005). "Whose participation is it anyway? Examining the context of pupil participation in the U.K.". *British Journal of Special Education*, Vol. 32, nº 1, 29-33.
- LÓPEZ, E. (2004). "La observación participante. Metodología y crítica". *Revista de Pedagogía*, Vol. 56, nº 2, 253-273.
- LÓPEZ, F. (1994). *La gestión de calidad en educación*. Madrid: La Muralla.
- LÓPEZ, M. (1999). *A la calidad por la evaluación*. Madrid: Escuela Española.
- LORENZO, M. (coord.), (1997). *La organización y gestión del centro educativo. Análisis de casos prácticos*. Madrid: Universitas S.A.
- LUJÁN, J., PUENTE, J. (1996). *Evaluación de centros docentes. El plan EVA*. Madrid: MEC.
- MACBEATH, J. (1999). *School must speak for themselves*. London: Routledge Falmer.
- MACBEATH, J., MEURET, D., SCHRATZ, M. (1997). "Guía práctica de autoevaluación", en OCDE. *Evaluación de la calidad en la enseñanza escolar*. Comisión Europea (Educación, Formación, Juventud), 1- 3.
- MACBEATH, J., MEURET, D., SCHRATZ, M. (1997). "Un proyecto piloto europeo. Cuestionario 1", en *Evaluación de la calidad en la enseñanza escolar*. Comisión Europea (Educación, Formación, Juventud), 1.
- MACBEATH, J., MEURET, D., SCHRATZ, M. (1997). "Guía práctica de autoevaluación", en OCDE. *Evaluación de la calidad en la enseñanza escolar*. Bruselas: Comisión Europea Sócrates.
- MACBEATH, J., MEURET, D., SCHRATZ, M., JAKOBSEN, L. (1997). "Un proyecto piloto europeo. Cuestionario 2", en OCDE. *Evaluación de la calidad en la enseñanza escolar*. Bruselas: Comisión Europea (Educación, Formación, Juventud).
- MACBEATH, J., MEURET, D., SCHRATZ, M., JAKOBSEN, L. (1997). "Un proyecto piloto europeo. Guía para los centros escolares participantes", en OCDE. *Evaluación de la calidad en la enseñanza escolar*. Bruselas: Comisión Europea (Educación, Formación, Juventud).
- MARCELO, C. (1998). "Calidad y eficiencia de los profesores", en OEI. *Una educación con calidad y equidad*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos, 429 – 458.

- MARCELO, C., ESTEBARANZ, A. (1997). "Liderazgo e innovación educativa. ¿Quién tira del carro?", en MEDINA, A. *El liderazgo en educación*. Madrid. UNED, 139-164.
- MARCHESI, A. (1999). "Calidad de enseñanza en tiempo de cambio", en AA.VV. *Calidad de enseñanza*. Madrid: Fundación Hogar del empleado.
- MAXWELL, J. A., LOOMIS, D. (2003). "Mixed methods design: an alternative approach", en TASHAKKORI, A., TEDDUE, C. (edit.). *Handbook of mixed methods in social & behavioural research*. London: SAGE.
- MEC (2000). *Dirección General de Educación Superior*. Asunción: MEC.
- MEC- AECI (2002). *Ñaleniarabdúke: Aprendamos juntos. Por una mejor calidad educativa*. Asunción: MEC- AECI.
- MEDINA, A. (1997). "El clima social del centro", en LORENZO DELGADO, M. *La organización y gestión del centro educativo. Análisis de casos prácticos*. Madrid: UNED, 325-352.
- MEDINA, A. (2002). *Didáctica general*. Madrid: Prentice Hall.
- MEDINA, A. (coord.), (1997). *El liderazgo en educación*. Madrid: UNED.
- MEDINA, A. (coord.), (2003). *Modelos de evaluación de la calidad en Instituciones Universitarias*. Madrid: Universitas, S.A.
- MEDINA, A., CARDONA, J. (1997). "Análisis crítico del papel del liderazgo del Director", en MEDINA, A. (coord.). *El liderazgo en los centros educativos*. Madrid: UNED.
- MEDINA, A., CARDONA, J., CASTILLO, S., DOMÍNGUEZ, C. (1998). *Evaluación de los procesos y resultados del aprendizaje de los estudiantes*. Madrid: UNED.
- MEDINA, A., DOMÍNGUEZ, C. (1995). *Enseñanza y currículum para personas adultas*. Madrid: EDIPE.
- MEDINA, A., RODRÍGUEZ, A. (1994). "La formación en colaboración del profesorado. Justificación y valoración teórico- práctica". *Revista Enseñanza*, nº 12, 33- 49.
- MEDINA, A., SEVILLANO, M. L. (1993). *El Currículo: Fundamentación, Diseño, Desarrollo y Evaluación*. Madrid: UNED.
- MUÑOZ, P. Y MUÑOZ, I. (2001). "La intervención en la familia. Estudio de casos", en PÉREZ, G. *Modelos de investigación cualitativa*. Madrid: Narcea.
- NEVO, D. (1997). *Evaluación basada en el centro*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- NIETO, J. M. (1996). *La autoevaluación del profesor*. Barcelona: Escuela Española.
- OCDE (1995). *Escuela y calidad. Un informe internacional*. París: OCDE.

- OCDE (1995). *Schools under scrutiny*. París: OCDE.
- OCDE (1996). *Combating failure at School*. París: OCDE.
- OCDE (2005). *Informe PISA 2003. Aprender para el mundo del mañana*. Madrid: Santillana.
- OWENS, T. R. (1973). "Educational evaluation by adversary proceedings", en HOUSE, E. R. (coord.). *School Evaluation: the Politics and Process*. Berkeley: McCutchan.
- PARLETT, M. y HAMILTON, D. (1977). "Evaluation illumination". *Evaluation Studies Review Annual*, nº 1, 140- 157.
- PARRA, S. (1998). "¿De qué hablamos cuando hablamos de calidad?". *Padres y maestros*, nº 237, 14-18.
- PATTON, F. M. (1991). *La fuerza de la persuasión*. Bilbao: Deusto.
- PATTON, M. Q. (1980). *Qualitative evaluation methods*. Beverly Hills: SAGE Publications.
- PATTON, M. Q. (1982). *Practical Evaluation*. Beverly Hills: SAGE.
- PÉREZ, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.
- PÉREZ, R., LÓPEZ, F., PERALTA, M^a D., MUNICIO, P. (2001). *Hacia una educación de calidad*. Madrid: Narcea.
- PUENTE, J. (coord.), (1996). *Cinco años del plan EVA*. Madrid: MEC.
- PURKEY, S. C., SMITH, M. S. (1983): "Effective Schools: A Review". *Elementary School Journal*, Vol. 4, nº83, 427- 452.
- REY, R., SANTAMARÍA, J. M^a. (2000). *Transformar la educación en un contrato de calidad*. Barcelona: Cisspraxis.
- REYNOLDS, D., BOLLEN, R., CREEMERS, B., HOPKINS, D., STOOLL, L., LAGERWEIJ, N. (1997). *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*. Madrid: Santillana.
- RODRÍGUEZ, E. (1998): "Profesores eficaces", en AA. VV. *Una educación con calidad y equidad*. Madrid. OEI, 423-426.
- RODRÍGUEZ, G. (2000). "Avances en las técnicas cualitativas de investigación socio-educativa". *II Congreso Nacional y I de Iberoamericano de Pedagogía. Tomo I. Hacia el tercer Milenio. Cambio educativo y educación para el cambio*. Madrid: Sociedad Española de Pedagogía.

- RODRÍGUEZ, J. L. (1998). “La evaluación. Concepto y tipos”, en MEDINA (coord.). *Evaluación de los procesos y resultados del aprendizaje de los estudiantes*. Madrid: UNED, 140-157.
- RODRÍGUEZ, R. A. (2001). *Instrumentos para la autoevaluación de instituciones educativas*. Santiago de Chile: Santillana.
- RUIZ, P. (1998). “El informe”. *Padres y Maestros*, nº 237, 32-38.
- SABIRÓN, F. (1990). *Evaluación de centros docentes: modelo, aplicaciones y guía*. Zaragoza: Librería Central.
- SABIRÓN, F. (1999). *Organizaciones escolares*. Zaragoza: Mira Editores.
- SALMERÓN, H. (coord.), (1997). *Evaluación educativa*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- SANTOS, M. A. (1990). *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de centros escolares*. Madrid: Akal.
- SANTOS, M. A. (1990). *Investigar en organización*. Málaga: Universidad de Málaga.
- SANTOS, M. A. (1997). *La evaluación interna ofrece muchas ventajas*. Madrid: Narcea.
- SANTOS, M. A. (2003). *Una flecha en la diana*. Madrid: Narcea.
- SARRAMONA, J. (2004). *Factores e indicadores de calidad en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- SCHARGEL, F. P. (1997). *Como transformar la educación a través de la gestión de la calidad total*. Madrid: Díaz de Santos.
- SCHEIN, E. H. (1982). *Psicología de la organización*. México: Prentice Hall.
- SCHEIN, E. H. (1990). “Organizational Culture”. *American Psychologist*, Vol. 2, nº 45, 109-119.
- SCHMELKES, S. (1996). *La evaluación de los centros escolares*. Cancún: OEI.
- SCRIVEN, M. (1984). “Evaluation ideologies”. *Evaluation Studies Review Annual*, nº 9.
- SIERRA, R. (2002). *Tesis doctorales y trabajos de investigación científica*. Madrid: Thomson.
- SILLINS, H., MULFORD, B. (2004). “Schools as learning Organisations- Effects on Teacher leadership and Student Outcomes”. *School Effectiveness and School Improvement*, nº 15, 443-446.
- SOLABARRIETA, E. (1997). “Aprendiendo a evaluar. Hacia la autoevaluación del centro”. *Comunidad Educativa*, nº 243, 14-18.

- STAKE, R. (1998). *Investigación con estudios de casos*. Madrid: Morata.
- STAKE, R. (1976). *Evaluating educational programmes: the need and the response*. París: OCDE.
- STUFFLEBEAM, D. L. y SHINFIELD, A. J. (1987). *Evaluación sistemática*. Madrid: Paidós-MEC.
- SUCHMAN, E. (1967). *Evaluative Research: Principles and Practice in Public Service and Social Action Programs*. New York: Russel SAGE Foundation.
- TASHAKKORI, A., TEDDUE, C. (edit.), (2003). *Handbook of mixed methods in social & behavioural research*. London: SAGE.
- TIANA, A. (1999). “Indicadores de calidad en los centros docentes”. *Organización y gestión educativa*, nº 3, 43-4.
- TIANA, A. (1999). “Los indicadores de calidad en el centro docente”, en COLL, C. (coord.). *Calidad de enseñanza*. Madrid: Fundación Hogar del Empleado, 13-15.
- TYLER, R. W. (1973). *Principios Básicos del Currículum*. Buenos Aires: Troquel.
- UNESCO (1996). *Learning, the Treasure Within*. París: UNESCO.
- VEZ, J. M., MONTERO, L. (2005). “La formación del profesorado en Europa: El camino de la convergencia”. *Revista Española de Pedagogía*, nº 230, 102-121.
- VILLA, A. (1998). “Resistencias y favorecedores de la evaluación del centro y del profesorado”. *Padres y Maestros*, nº 237, 23-27.
- VIÑAS, I. (1999). “Propuestas y experiencias”. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 262, 62-73.
- WATZLAWICK, P. (1994). *La realidad inventada*. Barcelona: Gedisa.
- WHITHAKER, P. (1998). *Cómo gestionar el cambio de contextos educativos*. Madrid: Nancea.
- WILLIAMS, J. D. (1992). *Cómo valorar la calidad de la enseñanza*. Barcelona: Paidós.

X. ANEXOS

- 1. TABLAS DEL CUESTIONARIO I**
- 2. TABLAS DEL CUESTIONARIO II**
- 3. TABLAS DEL CUESTIONARIO III**
- 4. TRANSCRIPCIONES DE VILLA HAYES**
- 5. TRANSCRIPCIONES DE CAAGUAZÚ**
- 6. TRANSCRIPCIONES DE CORONEL OVIEDO**

1. TABLAS DEL CUESTIONARIO I

1.1. ANÁLISIS DESCRIPTIVOS GENERALES

Tabla 1. Edad

	Edades comprendidas entre:	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	20-30 años	15	11,9	12,3	12,3
	30-40 años	57	45,2	46,7	59,0
	40-50 años	39	31,0	32,0	91,0
	Más de 50 años	11	8,7	9,0	100,0
	Total	122	96,8	100,0	
Perdidos	Sistema	4	3,2		
Total		126	100,0		

Tabla 2. Sexo

	Sexo	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Varón	19	15,1	15,7	15,7
	Mujer	102	81,0	84,3	100,0
	Total	121	96,0	100,0	
Perdidos	Sistema	5	4,0		
Total		126	100,0		

Tabla 3. Puesto que desempeña en el proyecto

	Puesto	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Coordinador/a	10	7,9	7,9	7,9
	Tutor/a	116	92,1	92,1	100,0
	Total	126	100,0	100,0	

Tabla 4. Años de docencia

	Docencia comprendida entre:	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	0-3 años	2	1,6	1,6	1,6
	4-10 años	19	15,1	15,3	16,9
	Más de 10 años	103	81,7	83,1	100,0
	Total	124	98,4	100,0	
Perdidos	Sistema	2	1,6		
Total		126	100,0		

Tabla 5. Institutos de Formación Docente

IFD	N° de Sujetos	Sexo		Puesto de trabajo		Años de docencia			Tiempo en el proyecto			Nivel socio económico				N° de alumnos
		Varón	Mujer	Coordinador	Tutor	0-3 años	4-10 años	+10 años	Cuatrimestres			Bajo	Medio bajo	Medio alto	Alto	
									1	2	3					
C. Este	16	3	11	1	15		1	15	2	3	11	Medio alto				632
S. Juan Nepomuceno	8	3	4	1	7		1	6		1	6	Medio bajo				251
Lima	6	2	4	1	5	1	2	3		1	5	Bajo				144
Encarnación	11	2	9	1	10		2	9	1		10	Medio bajo				324
Caazapá	11		11	1	10		4	7			11	Medio alto				303
Cnel. Bogado	3		3		3		1	2		1	2	Medio alto				96
Villa Halles	5	1	4	1	4			5			5	Medio bajo				157
Yuty	2		2	1	1		1	1			2	Medio bajo				47
Concepción	5		5	1	4			5			4	Medio bajo				140
Gral. Aquino	5	2	3		5		1	4		1	3	Medio bajo				187
San Estanislao	6	1	5		6			6		1	5	Medio alto				225
San Lorenzo	12		12		12			12	2		10	Medio alto				150
Yatyty	8		7	1	7		1	6		2	6	Medio bajo				209
Caaguazú	17	4	13		17	1	5	11		1	16	Medio alto				607
San Pedro	2		1	1	1			2		1	1	Medio alto				36
Cnel. Oviedo	9	1	8		9			9			9	Medio alto				320
TOTAL	126	20	102	10	116	2	19	103	5	12	106					3.828

Tabla 6. Descriptivos por ítems

Ítem	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
I10	124	3,00	4,00	3,7177	,45192
I11	124	1,00	4,00	3,4516	,65463
I12	123	2,00	4,00	3,3740	,59228
I13	122	2,00	4,00	3,4098	,52624
I14	123	2,00	4,00	3,1707	,63643
I15	121	2,00	4,00	3,5785	,51238
I16	121	3,00	4,00	3,6198	,48745
I17	125	2,00	4,00	3,7120	,47206
I18	123	2,00	4,00	3,1301	,59999
I19	124	1,00	4,00	3,2500	,63278
I20	119	1,00	4,00	2,3782	,83353
I21	121	1,00	4,00	2,1405	,72233
I22	124	1,00	4,00	3,3065	,54366
I23	124	2,00	4,00	3,2823	,54936
I24	124	3,00	4,00	3,6935	,46289
I25	125	3,00	4,00	3,6560	,47695
I26	126	3,00	4,00	3,5635	,49793
I27	125	2,00	4,00	3,4000	,50800
I28	123	2,00	4,00	3,0894	,61415
IV29	124	2,00	4,00	3,4516	,57530
IV30	124	2,00	4,00	3,5403	,57593
IV31	118	1,00	4,00	3,2119	,65178
IV32	122	1,00	4,00	3,1967	,72316
V33	115	1,00	4,00	2,8522	,94816
V34	112	1,00	4,00	2,9911	,92508
V35	115	1,00	4,00	2,9304	,90536
V36	115	1,00	4,00	3,1217	,90948
VI37	100	1,00	4,00	2,7700	,82701
VII38	125	1,00	4,00	3,2080	,63875
VII39	123	1,00	4,00	3,0244	,67098
VII40	124	1,00	4,00	3,0242	,71527
N válido (según lista)	78				

1.2. VALIDEZ EMPÍRICA

Tabla 7. Análisis de fiabilidad

Ítem	Correlación ítem-total	Coefficiente de fiabilidad si el ítem es eliminado de la escala.
I10	,575	,928
I11	,617	,927
I12	,485	,929
I13	,440	,929
I14	,401	,930
I15	,554	,928
I16	,581	,928
I17	,623	,928
II18	,599	,928
II19	,660	,927
II20	,466	,930
II21	,396	,930
II22	,672	,927
II23	,368	,930
III24	,658	,928
III25	,538	,929
III26	,421	,930
III27	,411	,930
III28	,499	,929
IV29	,660	,927
IV30	,656	,927
IV31	,469	,929
IV32	,769	,925
V33	,553	,929
V34	,500	,930
V35	,530	,929
V36	,358	,932
VI37	,608	,927
VII38	,661	,927
VII39	,744	,926
VII40	,594	,928

Número de casos = 78

Número de ítems = 31

$\alpha=931$


 Ítem con correlación baja. Al eliminarlo, disminuye la fiabilidad.

Tabla 8. Matriz sin rotar

Ítem	Matriz de Componentes							
	1	2	3	4	5	6	7	8
I10	,650	-,156	,007	,229	-,280	,163	-,368	-,158
I11	,656	-,003	,282	,129	,182	-,216	-,034	,046
I12	,584	-,383	-,061	,077	-,067	-,344	,107	-,213
I13	,531	-,406	,169	-,333	-,273	,073	,356	,081
I14	,467	-,180	,418	-,444	-,243	-,165	-,279	,115
I15	,639	-,296	,138	-,021	-,421	-,113	,208	,013
I16	,625	,025	,262	,015	-,323	-,066	-,073	,321
I17	,661	,111	-,165	,171	-,223	-,004	,012	,425
II18	,637	-,033	,215	-,414	,132	-,065	,118	,143
II19	,691	,116	-,166	-,244	,095	,148	,127	-,137
II20	,540	-,134	-,413	-,008	-,007	,436	-,041	,129
II21	,467	-,333	,166	-,078	,203	-,070	-,084	,061
II22	,736	-,082	-,047	,133	,110	-,435	-,140	-,110
II23	,418	-,096	,056	,519	,344	-,274	-,040	,334
III24	,730	-,169	,153	,363	-,153	,234	-,113	-,038
III25	,625	-,267	,106	,464	-,185	,251	-,031	-,009
III26	,485	-,197	,442	,188	,168	,303	,266	-,332
III27	,476	-,271	,439	,052	,369	,191	,331	-,030
III28	,535	,042	,061	-,146	,528	-,048	-,148	,150
IV29	,722	-,039	-,403	,107	,067	-,155	,073	-,273
IV30	,710	,004	-,438	-,053	-,145	-,242	,145	-,087
IV31	,566	-,353	-,304	-,160	,087	-,042	,236	,142
IV32	,810	,056	-,255	,091	,070	-,084	-,001	-,151
V33	,482	,765	,093	-,014	-,059	-,002	,218	-,026
V34	,424	,853	,107	,086	-,034	-,025	,113	-,015
V35	,453	,830	,091	-,007	-,095	-,006	,079	-,030
V36	,286	,840	,254	,100	-,037	-,031	,005	-,010
VI37	,624	,214	-,412	-,071	,050	,155	,137	,140
VII38	,703	,058	,114	-,250	,004	-,007	-,364	-,306
VII39	,761	,155	-,065	-,314	,091	,172	-,283	-,131
VII40	,634	,046	-,125	-,089	,223	,315	-,212	,234
Total	11,277	3,755	1,912	1,585	1,394	1,220	1,102	1,007
% de la varianza	36,377	12,114	6,169	5,111	4,495	3,937	3,556	3,249

Tabla 9. Correlaciones entre las dimensiones de la escala

Dimensión		Trabajo en equipo	Desarrollo profesional	Diálogo educativo	Respaldo de la dirección	PEC	Innovación educativa	Infraestructura
Trabajo en equipo	Correlación de Pearson	1						
	Sig. (bilateral)							
	N	113						
Desarrollo del profesorado	Correlación de Pearson	,709(**)	1					
	Sig. (bilateral)	,000						
	N	102	112					
Diálogo educativo	Correlación de Pearson	,683(**)	,604(**)	1				
	Sig. (bilateral)	,000	,000					
	N	112	111	121				
Respaldo de la dirección	Correlación de Pearson	,668(**)	,700(**)	,528(**)	1			
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000				
	N	105	106	114	117			
PEC	Correlación de Pearson	,182	,244(*)	,120	,297(**)	1		
	Sig. (bilateral)	,071	,016	,217	,002			
	N	99	98	107	105	109		
Innovación educativa	Correlación de Pearson	,408(**)	,559(**)	,283(**)	,562(**)	,399(**)	1	
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,005	,000	,000		
	N	94	89	98	96	92	100	
Infraestructura	Correlación de Pearson	,564(**)	,670(**)	,546(**)	,609(**)	,317(**)	,467(**)	1
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,001	,000	
	N	111	110	119	116	109	100	123
** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).								
* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).								

1.3. DATOS DE VILLA HAYES

Tabla 10. Descriptivos por dimensiones

Dimensión	Media	Desv. típ.
Trabajo en equipo	26,7500	3,40343
Desarrollo del profesorado	16,6000	2,70185
Diálogo educativo	16,4000	2,96648
Respaldo de la dirección	12,4000	2,07364
PEC	13,7500	2,06155
Innovación educativa	2,4000	1,14018
Infraestructura	9,2500	1,89297
N válido (según lista)		

Tabla 11. Descriptivos por ítems

Ítem	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
N válido (según lista)	3				
II20	5	1,00	4,00	2,4000	1,14018
II21	5	1,00	3,00	2,4000	,89443
VI37	4	2,00	3,00	2,5000	,57735
VII39	4	2,00	4,00	2,7500	,95743
II18	5	2,00	3,00	2,8000	,44721
II19	5	2,00	3,00	2,8000	,44721
III28	5	2,00	4,00	2,8000	,83666
IV31	5	2,00	4,00	2,8000	,83666
IV32	5	2,00	3,00	2,8000	,44721
I11	5	2,00	4,00	3,0000	,70711
I12	5	2,00	4,00	3,0000	,70711
I14	5	2,00	4,00	3,0000	,70711
II23	5	2,00	4,00	3,0000	,70711
VII40	5	2,00	4,00	3,0000	,70711
I16	5	3,00	4,00	3,2000	,44721
II22	5	3,00	4,00	3,2000	,44721
III27	5	2,00	4,00	3,2000	,83666
V33	5	2,00	4,00	3,2000	,83666
VII38	5	3,00	4,00	3,2000	,44721
V36	4	3,00	4,00	3,2500	,50000
I15	5	3,00	4,00	3,4000	,54772
I17	5	3,00	4,00	3,4000	,54772
III25	5	3,00	4,00	3,4000	,54772
III26	5	3,00	4,00	3,4000	,54772
IV29	5	3,00	4,00	3,4000	,54772
IV30	5	3,00	4,00	3,4000	,54772
V34	5	2,00	4,00	3,4000	,89443
I13	4	3,00	4,00	3,5000	,57735
V35	4	3,00	4,00	3,5000	,57735
III24	5	3,00	4,00	3,6000	,54772
I10	5	3,00	4,00	3,8000	,44721

Tabla 12. Correlaciones Villa Hayes

Variable/ Dimensión		Edad	Desarrollo profesional	Diálogo educativo	Respaldo de la dirección	PEC	Innovación educativa	Infraes- tructura	Trabajo en equipo
Edad	Correlación de Pearson	1	-,034	-,123	,044	-,700	,000	-,457	-,254
	Sig. (bilateral)		,957	,844	,944	,300	1,000	,543	,746
	N	5	5	5	5	4	4	4	4
Desarrollo profesional	Correlación de Pearson	-,034	1	,867	,660	,769	,588	,419	,772
	Sig. (bilateral)	,957		,057	,225	,231	,412	,581	,228
	N	5	5	5	5	4	4	4	4
Diálogo educativo	Correlación de Pearson	-,123	,867	1	,293	,869	,087	,813	,941
	Sig. (bilateral)	,844	,057		,633	,131	,913	,187	,059
	N	5	5	5	5	4	4	4	4
Respaldo de la dirección	Correlación de Pearson	,044	,660	,293	1	,354	,949	-,289	,616
	Sig. (bilateral)	,944	,225	,633		,646	,051	,711	,384
	N	5	5	5	5	4	4	4	4
PEC	Correlación de Pearson	-,700	,769	,869	,354	1	,140	,790	,999(*)
	Sig. (bilateral)	,300	,231	,131	,646		,860	,210	,021
	N	4	4	4	4	4	4	4	3
Innovación educativa	Correlación de Pearson	,000	,588	,087	,949	,140	1	-,457	,082
	Sig. (bilateral)	1,000	,412	,913	,051	,860		,543	,948
	N	4	4	4	4	4	4	4	3
Infraestruc- tura	Correlación de Pearson	-,457	,419	,813	-,289	,790	-,457	1	,935
	Sig. (bilateral)	,543	,581	,187	,711	,210	,543		,231
	N	4	4	4	4	4	4	4	3
Trabajo en equipo	Correlación de Pearson	-,254	,772	,941	,616	,999(*)	,082	,935	1
	Sig. (bilateral)	,746	,228	,059	,384	,021	,948	,231	
	N	4	4	4	4	3	3	3	4

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

1.4. DATOS DE CAAGUAZÚ

Tabla 13. Descriptivos por dimensiones

Dimensión	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Innovación educativa	17	3,00	4,00	3,1176	,33211
Infraestructura	17	7,00	12,00	9,4118	1,41681
Trabajo en equipo	16	23,00	32,00	27,5000	3,28634
Desarrollo del profesorado	15	14,00	21,00	17,6000	1,99284
Diálogo educativo	17	14,00	20,00	17,2353	1,85504
Respaldo de la dirección	17	8,00	16,00	13,0588	2,16421
PEC	16	12,00	16,00	13,6250	1,36015
N válido (según lista)	13				

Tabla 14. Descriptivos por ítems

Ítem	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
N válido (según lista)	13				
II21	17	1,00	3,00	1,9412	,65865
II20	15	1,00	4,00	2,3333	,81650
IV31	17	1,00	4,00	2,9412	,89935
III28	17	2,00	4,00	3,0000	,61237
I14	17	2,00	4,00	3,0588	,65865
VII40	17	2,00	4,00	3,0588	,74755
VI37	17	3,00	4,00	3,1176	,33211
VII39	17	2,00	4,00	3,1176	,48507
II23	17	3,00	4,00	3,1765	,39295
I12	17	2,00	4,00	3,2353	,66421
IV32	17	2,00	4,00	3,2353	,66421
VII38	17	3,00	4,00	3,2353	,43724
II22	17	3,00	4,00	3,2941	,46967
V35	17	3,00	4,00	3,2941	,46967
IV29	17	2,00	4,00	3,3529	,60634
V33	16	3,00	4,00	3,3750	,50000
II18	17	3,00	4,00	3,4118	,50730
II19	17	3,00	4,00	3,4118	,50730
I10	16	3,00	4,00	3,4375	,51235
V34	16	3,00	4,00	3,4375	,51235
I15	17	3,00	4,00	3,4706	,51450
III25	17	3,00	4,00	3,4706	,51450
I11	17	3,00	4,00	3,5294	,51450
I13	17	3,00	4,00	3,5294	,51450
I17	17	3,00	4,00	3,5294	,51450
III24	17	3,00	4,00	3,5294	,51450
IV30	17	2,00	4,00	3,5294	,62426
I16	17	3,00	4,00	3,5882	,50730
III27	17	3,00	4,00	3,5882	,50730
V36	17	3,00	4,00	3,5882	,50730
III26	17	3,00	4,00	3,6471	,49259

Tabla 15. Correlaciones Caaguazú

Variable/ dimensión		Edad	Desarrollo profesional	Diálogo educativo	Respaldo de la dirección	PEC	Innovación educativa	Infraes- tructura	Trabajo en equipo
Edad	Correlación de Pearson	1	-,240	-,172	-,334	,252	-,091	-,439	-,061
	Sig. (bilateral)		,388	,510	,189	,346	,728	,078	,823
	N	17	15	17	17	16	17	17	16
Desarrollo del profesorado	Correlación de Pearson	-,240	1	,605(*)	,523(*)	,249	,285	,830(**)	,668(**)
	Sig. (bilateral)	,388		,017	,045	,391	,303	,000	,009
	N	15	15	15	15	14	15	15	14
Diálogo educativo	Correlación de Pearson	-,172	,605(*)	1	,323	,416	,257	,389	,751(**)
	Sig. (bilateral)	,510	,017		,206	,109	,320	,123	,001
	N	17	15	17	17	16	17	17	16
Respaldo de la dirección	Correlación de Pearson	-,334	,523(*)	,323	1	,380	,077	,603(*)	,613(*)
	Sig. (bilateral)	,189	,045	,206		,146	,770	,010	,012
	N	17	15	17	17	16	17	17	16
PEC	Correlación de Pearson	,252	,249	,416	,380	1	-,466	,057	,608(*)
	Sig. (bilateral)	,346	,391	,109	,146		,069	,834	,016
	N	16	14	16	16	16	16	16	15
Innovación educativa	Correlación de Pearson	-,091	,285	,257	,077	-,466	1	,023	,203
	Sig. (bilateral)	,728	,303	,320	,770	,069		,929	,451
	N	17	15	17	17	16	17	17	16
Infraestructura	Correlación de Pearson	-,439	,830(**)	,389	,603(*)	,057	,023	1	,563(*)
	Sig. (bilateral)	,078	,000	,123	,010	,834	,929		,023
	N	17	15	17	17	16	17	17	16
Trabajo en equipo	Correlación de Pearson	-,061	,668(**)	,751(**)	,613(*)	,608(*)	,203	,563(*)	1
	Sig. (bilateral)	,823	,009	,001	,012	,016	,451	,023	
	N	16	14	16	16	15	16	16	16
* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).									
** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).									

1.5. DATOS DE CORONEL OVIEDO

Tabla 16. Descriptivos por dimensiones

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Trabajo en equipo	8	26,00	32,00	29,1250	1,80772
Desarrollo del profesorado	8	16,00	22,00	18,5000	2,32993
Diálogo educativo	9	14,00	20,00	18,5556	2,18581
Respaldo de la dirección	9	13,00	16,00	15,2222	1,20185
PEC	9	11,00	16,00	14,3333	2,06155
Innovación educativa	7	3,00	4,00	3,4286	,53452
Infraestructura	9	9,00	12,00	11,0000	1,50000
N válido (según lista)	5				

Tabla 17. Descriptivos por ítem

Ítem	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
N válido (según lista)	5				
II21	8	2,00	3,00	2,1250	,35355
II20	9	1,00	4,00	2,6667	,86603
I12	9	2,00	4,00	3,2222	,66667
I14	9	3,00	4,00	3,2222	,44096
II18	9	3,00	4,00	3,3333	,50000
II23	8	3,00	4,00	3,3750	,51755
VI37	7	3,00	4,00	3,4286	,53452
I13	9	3,00	4,00	3,4444	,52705
II19	9	3,00	4,00	3,4444	,52705
III28	9	2,00	4,00	3,4444	,88192
III27	9	3,00	4,00	3,5556	,52705
V33	9	3,00	4,00	3,5556	,52705
V34	9	3,00	4,00	3,5556	,52705
V36	9	2,00	4,00	3,5556	,72648
II22	8	3,00	4,00	3,6250	,51755
IV31	9	3,00	4,00	3,6667	,50000
V35	9	3,00	4,00	3,6667	,50000
VII38	9	3,00	4,00	3,6667	,50000
VII39	9	3,00	4,00	3,6667	,50000
VII40	9	3,00	4,00	3,6667	,50000
I15	9	3,00	4,00	3,7778	,44096
III26	9	3,00	4,00	3,7778	,44096
IV29	9	3,00	4,00	3,7778	,44096
IV32	9	2,00	4,00	3,7778	,66667
I10	9	3,00	4,00	3,8889	,33333
I11	9	3,00	4,00	3,8889	,33333
III24	9	3,00	4,00	3,8889	,33333
III25	9	3,00	4,00	3,8889	,33333
I16	8	4,00	4,00	4,0000	,00000
I17	9	4,00	4,00	4,0000	,00000
IV30	9	4,00	4,00	4,0000	,00000

Tabla 18. Correlaciones Coronel Oviedo

Variable/ Dimensión		Edad	Desarrollo del profesorado	Diálogo educativo	Respaldo de la dirección	PEC	Innovación educa	Infraestruc- tura	Trabajo en equipo
Edad	Correlación de Pearson	1	,087	-,334	,069	,061	,194	,125	-,248
	Sig. (bilateral)		,838	,380	,859	,877	,677	,749	,554
	N	9	8	9	9	9	7	9	8
Desarrollo del profesorado	Correlación de Pearson	,087	1	,336	,861(**)	,897(**)	,813(*)	,178	,650
	Sig. (bilateral)	,838		,416	,006	,003	,049	,674	,114
	N	8	8	8	8	8	6	8	7
Diálogo educativo	Correlación de Pearson	-,334	,336	1	,375	,398	,076	,191	,594
	Sig. (bilateral)	,380	,416		,319	,289	,871	,623	,121
	N	9	8	9	9	9	7	9	8
Respaldo de la dirección	Correlación de Pearson	,069	,861(**)	,375	1	,975(**)	,354	,139	,626
	Sig. (bilateral)	,859	,006	,319		,000	,437	,722	,097
	N	9	8	9	9	9	7	9	8
PEC	Correlación de Pearson	,061	,897(**)	,398	,975(**)	1	,342	,000	,560
	Sig. (bilateral)	,877	,003	,289	,000		,453	1,000	,149
	N	9	8	9	9	9	7	9	8
Innovación educativa	Correlación de Pearson	,194	,813(*)	,076	,354	,342	1	,750	,121
	Sig. (bilateral)	,677	,049	,871	,437	,453		,052	,820
	N	7	6	7	7	7	7	7	6
Infraestruc- tura	Correlación de Pearson	,125	,178	,191	,139	,000	,750	1	,515
	Sig. (bilateral)	,749	,674	,623	,722	1,000	,052		,191
	N	9	8	9	9	9	7	9	8
Trabajo en equipo	Correlación de Pearson	-,248	,650	,594	,626	,560	,121	,515	1
	Sig. (bilateral)	,554	,114	,121	,097	,149	,820	,191	
	N	8	7	8	8	8	6	8	8
** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).									
* La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).									

1.6. DATOS COMPARATIVOS DE LA MUESTRA ESPECÍFICA

Tabla 19. Datos descriptivos por dimensiones en Villa Hayes, Caaguazú y Coronel Oviedo

Dimensión	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Trabajo en equipo	28	23,00	32,00	27,8571	2,97787
Desarrollo del profesorado	28	13,00	22,00	17,6786	2,22866
Diálogo educativo	31	13,00	20,00	17,4839	2,20410
Respaldo de la dirección	31	8,00	16,00	13,5806	2,15676
PEC	29	11,00	16,00	13,8621	1,66313
Innovación educativa	28	2,00	4,00	3,1071	,49735
Infraestructura	30	7,00	12,00	9,8667	1,63440
N válido (según lista)	21				

Tabla 20. Descriptivos por ítems

Ítem	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
N válido (según lista)	21				
II21	30	1,00	3,00	2,0667	,63968
II20	29	1,00	4,00	2,4483	,86957
II14	31	2,00	4,00	3,0968	,59749
III28	31	2,00	4,00	3,0968	,74632
VI37	28	2,00	4,00	3,1071	,49735
IV31	31	1,00	4,00	3,1290	,84624
II12	31	2,00	4,00	3,1935	,65418
II23	30	2,00	4,00	3,2000	,48423
VII40	31	2,00	4,00	3,2258	,71692
VII39	30	2,00	4,00	3,2333	,62606
II18	31	2,00	4,00	3,2903	,52874
II19	31	2,00	4,00	3,3226	,54081
IV32	31	2,00	4,00	3,3226	,70176
VII38	31	3,00	4,00	3,3548	,48637
II22	30	3,00	4,00	3,3667	,49013
V33	30	2,00	4,00	3,4000	,56324
V35	30	3,00	4,00	3,4333	,50401
V34	30	2,00	4,00	3,4667	,57135
IV29	31	2,00	4,00	3,4839	,56985
II13	30	3,00	4,00	3,5000	,50855
III27	31	2,00	4,00	3,5161	,56985
V36	30	2,00	4,00	3,5333	,57135
II11	31	2,00	4,00	3,5484	,56796
II15	31	3,00	4,00	3,5484	,50588
III25	31	3,00	4,00	3,5806	,50161
II10	30	3,00	4,00	3,6333	,49013
II16	30	3,00	4,00	3,6333	,49013
II17	31	3,00	4,00	3,6452	,48637
III24	31	3,00	4,00	3,6452	,48637
III26	31	3,00	4,00	3,6452	,48637
IV30	31	2,00	4,00	3,6452	,55066

Tabla 21. Correlaciones Villa Hayes, Caaguazú, Coronel Oviedo

Variable/ Dimensión		Edad	Nº alumnos	Desarrollo profesional	Diálogo educativo	Respaldo de la dirección	PEC	Innovación educativa	Infraes- tructura	Trabajo en equipo
Edad	Correlación de Pearson	1	-,290	-,101	-,135	-,095	,052	-,039	-,180	-,096
	Sig. (bilateral)		,114	,610	,470	,610	,788	,845	,341	,626
	N	31	31	28	31	31	29	28	30	28
Nº de alumnos en la Sede	Correlación de Pearson	-,290	1	,048	-,027	-,134	-,122	,186	-,216	-,064
	Sig. (bilateral)	,114		,807	,884	,472	,527	,344	,251	,748
	N	31	31	28	31	31	29	28	30	28
Desarrollo del profesorado	Correlación de Pearson	-,101	,048	1	,637(**)	,628(**)	,618(**)	,535(**)	,549(**)	,682(**)
	Sig. (bilateral)	,610	,807		,000	,000	,001	,006	,003	,000
	N	28	28	28	28	28	26	25	27	25
Diálogo educativo	Correlación de Pearson	-,135	-,027	,637(**)	1	,423(*)	,524(**)	,235	,493(**)	,745(**)
	Sig. (bilateral)	,470	,884	,000		,018	,003	,230	,006	,000
	N	31	31	28	31	31	29	28	30	28
Respaldo de la dirección	Correlación de Pearson	-,095	-,134	,628(**)	,423(*)	1	,512(**)	,378(*)	,514(**)	,649(**)
	Sig. (bilateral)	,610	,472	,000	,018		,005	,047	,004	,000
	N	31	31	28	31	31	29	28	30	28
PEC	Correlación de Pearson	,052	-,122	,618(**)	,524(**)	,512(**)	1	,093	,242	,603(**)
	Sig. (bilateral)	,788	,527	,001	,003	,005		,646	,206	,001
	N	29	29	26	29	29	29	27	29	26
Innovación educativa	Correlación de Pearson	-,039	,186	,535(**)	,235	,378(*)	,093	1	,275	,183
	Sig. (bilateral)	,845	,344	,006	,230	,047	,646		,156	,380
	N	28	28	25	28	28	27	28	28	25
Infraestructura	Correlación de Pearson	-,180	-,216	,549(**)	,493(**)	,514(**)	,242	,275	1	,621(**)
	Sig. (bilateral)	,341	,251	,003	,006	,004	,206	,156		,001
	N	30	30	27	30	30	29	28	30	27
Trabajo en equipo	Correlación de Pearson	-,096	-,064	,682(**)	,745(**)	,649(**)	,603(**)	,183	,621(**)	1
	Sig. (bilateral)	,626	,748	,000	,000	,000	,001	,380	,001	
	N	28	28	25	28	28	26	25	27	28

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).
* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Tabla 22. Datos Descriptivos

Dimensión	Número de Sujetos	Media
Trabajo en equipo	21	28,047619
Desarrollo del profesorado	21	17,6666667
Diálogo educativo	21	17,5238095
Respaldo de la dirección	21	13,5238095
PEC	21	14,047619
Innovación educativa	21	3
Infraestructura	21	9,52380952

Tabla 23. Análisis de varianza

Origen de las variaciones	Suma de cuadrados	G.I	Promedio / cuadrados	F	Probabilidad	Valor crítico para F
Filas	347,2380952	20	17,36190476	8,233345879	1,42261E-14	1,658680304
Columnas	7568,380952	6	1261,396825	598,1783967	6,97544E-87	2,175006841
Error	253,047619	120	2,108730159			
Total	8168,666667	146				

Tabla 24. Preferencias en las dimensiones por IFD

IFD	Trabajo en equipo	Desarrollo del profesorado	Diálogo educativo	Respaldo de la dirección	PEC	Innovación educativa	Infraestructura
Villa Hayes	1	2	3	5	4	7	6
Coronel Oviedo	1	3	2	4	5	7	6
Caaguazú	1	2	3	5	4	7	6

Tabla 25. Comparación de N, media y desviación típica por sede

Dimensión	IFD	N	Media	Desviación típica
Trabajo en equipo	VILLA HAYES	4	26,7500	3,40343
	CAAGUAZÚ	16	27,5000	3,28634
	CNEL. OVIEDO	8	29,1250	1,80772
	Total	28	27,8571	2,97787
Desarrollo del profesorado	VILLA HAYES	5	16,6000	2,70185
	CAAGUAZÚ	15	17,6000	1,99284
	CNEL. OVIEDO	8	18,5000	2,32993
	Total	28	17,6786	2,22866
Diálogo educativo	VILLA HAYES	5	16,4000	2,96648
	CAAGUAZÚ	17	17,2353	1,85504
	CNEL. OVIEDO	9	18,5556	2,18581
	Total	31	17,4839	2,20410
Respaldo de la dirección	VILLA HAYES	5	12,4000	2,07364
	CAAGUAZÚ	17	13,0588	2,16421
	CNEL. OVIEDO	9	15,2222	1,20185
	Total	31	13,5806	2,15676
PEC	VILLA HAYES	4	13,7500	2,06155
	CAAGUAZÚ	16	13,6250	1,36015
	CNEL. OVIEDO	9	14,3333	2,06155
	Total	29	13,8621	1,66313
Innovación educativa	VILLA HAYES	4	2,5000	,57735
	CAAGUAZÚ	17	3,1176	,33211
	CNEL. OVIEDO	7	3,4286	,53452
	Total	28	3,1071	,49735
Infraestructura	VILLA HAYES	4	9,2500	1,89297
	CAAGUAZÚ	17	9,4118	1,41681
	CNEL. OVIEDO	9	11,0000	1,50000
	Total	30	9,8667	1,63440

Tabla 26. Prueba de Homogeneidad de varianzas

Dimensión	Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
Trabajo en equipo	6,581	2	25	,005
Desarrollo del profesorado	,432	2	25	,654
Dialogo educativo	1,528	2	28	,235
Respaldo de la dirección	,881	2	28	,426
PEC	1,750	2	26	,194
Innovación educativa	6,398	2	25	,006
Infraestructura	,320	2	27	,729

Tabla 27. Análisis de Varianza. Influencia de los Institutos en las dimensiones

Dimensión		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Trabajo en equipo	Inter-grupos	19,804	2	9,902	1,127	,340
	Intra-grupos	219,625	25	8,785		
	Total	239,429	27			
Desarrollo del profesorado	Inter-grupos	11,307	2	5,654	1,151	,333
	Intra-grupos	122,800	25	4,912		
	Total	134,107	27			
Diálogo educativo	Inter-grupos	17,261	2	8,630	1,881	,171
	Intra-grupos	128,481	28	4,589		
	Total	145,742	30			
Respaldo de la dirección	Inter-grupos	35,852	2	17,926	4,840	,016
	Intra-grupos	103,697	28	3,703		
	Total	139,548	30			
PEC	Inter-grupos	2,948	2	1,474	,514	,604
	Intra-grupos	74,500	26	2,865		
	Total	77,448	28			
Innovación educativa	Inter-grupos	2,200	2	1,100	6,139	,007
	Intra-grupos	4,479	25	,179		
	Total	6,679	27			
Infraestructura	Inter-grupos	16,599	2	8,300	3,682	,039
	Intra-grupos	60,868	27	2,254		
	Total	77,467	29			

Tabla 28. Tamaño del efecto (Datos significativos)¹

VARIABLES SIGNIFICATIVAS	η^2
Respaldo de la dirección	0,25
Innovación educativa	0,32
Infraestructura	0,21

¹ El tamaño del efecto es el coeficiente $\eta^2 = \text{SC entre} / \text{SC total}$

Tabla 29. Contrastes Posteriores

Variable dependiente	(I) IFD	(J) IFD	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.
Trabajo en equipo	VILLA HAYES	CAAGUAZÚ	-,75000	1,65690	,903
		CNEL. OVIEDO	-2,37500	1,81504	,437
	CAAGUAZÚ	VILLA HAYES	,75000	1,65690	,903
		CNEL. OVIEDO	-1,62500	1,28343	,460
	CNEL. OVIEDO	VILLA HAYES	2,37500	1,81504	,437
		CAAGUAZÚ	1,62500	1,28343	,460
Desarrollo del profesorado	VILLA HAYES	CAAGUAZÚ	-1,00000	1,14449	,687
		CNEL. OVIEDO	-1,90000	1,26349	,339
	CAAGUAZÚ	VILLA HAYES	1,00000	1,14449	,687
		CNEL. OVIEDO	-,90000	,97029	,655
	CNEL. OVIEDO	VILLA HAYES	1,90000	1,26349	,339
		CAAGUAZÚ	,90000	,97029	,655
Diálogo educativo	VILLA HAYES	CAAGUAZÚ	-,83529	1,08979	,748
		CNEL. OVIEDO	-2,15556	1,19481	,214
	CAAGUAZÚ	VILLA HAYES	,83529	1,08979	,748
		CNEL. OVIEDO	-1,32026	,88304	,341
	CNEL. OVIEDO	VILLA HAYES	2,15556	1,19481	,214
		CAAGUAZÚ	1,32026	,88304	,341
Respaldo de la dirección	VILLA HAYES	CAAGUAZÚ	-,65882	,97905	,799
		CNEL. OVIEDO	-2,82222(*)	1,07340	,046
	CAAGUAZÚ	VILLA HAYES	,65882	,97905	,799
		CNEL. OVIEDO	-2,16340(*)	,79331	,037
	CNEL. OVIEDO	VILLA HAYES	2,82222(*)	1,07340	,046
		CAAGUAZÚ	2,16340(*)	,79331	,037
PEC	VILLA HAYES	CAAGUAZÚ	,12500	,94627	,991
		CNEL. OVIEDO	-,58333	1,01721	,849
	CAAGUAZÚ	VILLA HAYES	-,12500	,94627	,991
		CNEL. OVIEDO	-,70833	,70531	,610
	CNEL. OVIEDO	VILLA HAYES	,58333	1,01721	,849
		CAAGUAZÚ	,70833	,70531	,610
Innovación educativa	VILLA HAYES	CAAGUAZÚ	-,61765(*)	,23522	,048
		CNEL. OVIEDO	-,92857(*)	,26530	,007
	CAAGUAZÚ	VILLA HAYES	,61765(*)	,23522	,048
		CNEL. OVIEDO	-,31092	,19009	,281
	CNEL. OVIEDO	VILLA HAYES	,92857(*)	,26530	,007
		CAAGUAZÚ	,31092	,19009	,281
Infraestructura	VILLA HAYES	CAAGUAZÚ	-,16176	,83439	,981
		CNEL. OVIEDO	-1,75000	,90226	,172
	CAAGUAZÚ	VILLA HAYES	,16176	,83439	,981
		CNEL. OVIEDO	-1,58824	,61895	,053
	CNEL. OVIEDO	VILLA HAYES	1,75000	,90226	,172
		CAAGUAZÚ	1,58824	,61895	,053

Tabla 30. Descriptivos en función del sexo

Dimensión	Sexo	N	Media	Desviación típica
Trabajo en equipo	Varón	6	27,1667	2,99444
	Mujer	22	28,0455	3,01547
Desarrollo del profesorado	Varón	5	16,4000	2,88097
	Mujer	23	17,9565	2,03332
Diálogo educativo	Varón	6	16,3333	2,33809
	Mujer	25	17,7600	2,12681
Respaldo de la dirección	Varón	6	13,3333	2,25093
	Mujer	25	13,6400	2,17715
PEC	Varón	5	13,6000	1,67332
	Mujer	24	13,9167	1,69184
Innovación educativa	Varón	6	3,0000	,63246
	Mujer	22	3,1364	,46756
Infraestructura	Varón	6	9,6667	1,86190

Tabla 31. T de Student

Dimensión		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95 % Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
Trabajo en equipo	Se han asumido varianzas iguales	,018	,894	-,634	26	,532	-,87879	1,38697	-3,72974	1,97216
	No se han asumido varianzas iguales			-,636	8,002	,542	-,87879	1,38122	-4,06372	2,30614
Desarrollo del profesorado	Se han asumido varianzas iguales	1,421	,244	-1,444	26	,161	-1,55652	1,07827	-3,77294	,65990
	No se han asumido varianzas iguales			-1,148	4,903	,304	-1,55652	1,35638	-5,06410	1,95106
Diálogo educativo	Se han asumido varianzas iguales	,010	,920	-1,450	29	,158	-1,42667	,98409	-3,43936	,58603
	No se han asumido varianzas iguales			-1,365	7,125	,214	-1,42667	1,04501	-3,88899	1,03566
Respaldo de la dirección	Se han asumido varianzas iguales	,005	,944	-,308	29	,760	-,30667	,99561	-2,34292	1,72959
	No se han asumido varianzas iguales			-,302	7,419	,771	-,30667	1,01688	-2,68392	2,07059
PEC	Se han asumido varianzas iguales	,128	,723	-,381	27	,706	-,31667	,83036	-2,02042	1,38709
	No se han asumido varianzas iguales			-,384	5,839	,714	-,31667	,82417	-2,34689	1,71356
Innovación educativa	Se han asumido varianzas iguales	,012	,913	-,588	26	,562	-,13636	,23189	-,61302	,34029
	No se han asumido varianzas iguales			-,493	6,567	,638	-,13636	,27677	-,79968	,52695
Infraestructura	Se han asumido varianzas iguales	,191	,665	-,330	28	,744	-,25000	,75773	-1,80214	1,30214
	No se han asumido varianzas iguales			-,302	6,998	,772	-,25000	,82835	-2,20883	1,70883

2. TABLAS DEL CUESTIONARIO II

2.1. ANÁLISIS DESCRIPTIVOS GENERALES

Tabla 32. Institutos de Formación Docente

	IFD	Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Villa Hayes	5	16,7
	Caaguazú	15	50,0
	Coronel Oviedo	10	33,3
	Total	30	100,0

Tabla 33. Edad

	Edad	Frecuencia	Porcentaje
Válidos	20-30 años	4	13,3
	30-40 años	13	43,3
	40-50 años	8	26,7
	Más de 50 años	4	13,3
	Total	29	96,7
Perdidos	Sistema	1	3,3
Total		30	100,0

Tabla 34. Sexo

	Sexo	Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Varón	6	20,0
	Mujer	22	73,3
	Total	28	93,3
Perdidos	Sistema	2	6,7
Total	30	100,0	

Tabla 35. Puesto que desempeña en el Centro

	Puesto	Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Coordinador	3	10,0
	Tutor/a	25	83,3
	3,00	2	6,7
	Total	30	100,0

Tabla 36. Años de docencia

	Años	Frecuencia	Porcentaje
Válidos	4-10 años	5	16,7
	Más de 10 años	23	76,7
	Total	28	93,3
Perdidos	Sistema	2	6,7
Total		30	100,0

Tabla 37. Tiempo en el proyecto de autoevaluación

	Cuatrimestre	Frecuencia	Porcentaje
Válidos	1 cuatrimestre	3	10,0
	2 cuatrimestres	1	3,3
	4 cuatrimestres	22	73,3
	Total	26	86,7
Perdidos	Sistema	4	13,3
Total		30	100,0

Tabla 38. Descriptivos por Instituto de Formación Docente

IFD	Número de sujetos	Sexo		Puesto de trabajo		Años de docencia			Tiempo en el proyecto			Nivel socioeconómico del Centro				Número de alumnos para este proyecto
		Varón	Mujer	Coordinador	Tutor	0-3 años	4-10 años	Más de 10 años	Cuatrimestres			Bajo	Medio bajo	Medio alto	Alto	
									2	3	4					
VILLA HAYES	5	1	3	1	3			3			5	Medio bajo				144
CAAGUAZÚ	15	4	11	1	14		5	10		1	14	Medio alto				590
CNEL. OVIEDO	10	1	8	1	8			10			9	Medio alto				288

Tabla 39. Tiempo que lleva el IFD, participando en un proyecto de autoevaluación

IFD	Tiempo
VILLA HAYES	4 cuatrimestres
CAAGUAZÚ	4 cuatrimestres
CORONEL OVIEDO	4 cuatrimestres

Tabla 40. Descriptivos de las dimensiones en las tres Sedes

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Trabajo equipo	25	21,00	32,00	27,3600	3,68420
Desarrollo del profesorado	29	16,00	28,00	22,2069	3,63887
PEC	28	15,00	24,00	20,0714	2,76122
Diálogo educativo	29	11,00	16,00	14,0345	1,82214
Respaldo de la dirección	29	10,00	16,00	13,2759	2,03359
Infraestructura	29	8,00	16,00	12,7241	2,47699
Innovación educativa	29	6,00	11,00	8,5862	1,40197
N válido (según lista)	24				

Tabla 41. Descriptivos por ítem

Ítem	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
III28	30	2,00	4,00	3,6667	,54667
IV30	29	3,00	4,00	3,6207	,49380
IV31	29	3,00	4,00	3,5862	,50123
V39	29	3,00	4,00	3,5862	,50123
II25	30	3,00	4,00	3,5667	,50401
I13	30	2,00	4,00	3,5333	,57135
I18	30	3,00	4,00	3,5333	,50742
V38	29	2,00	4,00	3,4828	,63362
I11	30	3,00	4,00	3,4667	,50742
II20	30	3,00	4,00	3,4667	,50742
III29	29	2,00	4,00	3,4483	,63168
V34	29	2,00	4,00	3,4483	,57235
I16	30	2,00	4,00	3,4333	,62606
III26	30	3,00	4,00	3,4333	,50401
III27	30	2,00	4,00	3,4333	,56832
VII46	29	3,00	4,00	3,4138	,50123
II19	30	3,00	4,00	3,4000	,49827
I14	29	2,00	4,00	3,3793	,62185
IV33	29	2,00	4,00	3,3793	,62185
I17	30	2,00	4,00	3,3667	,61495
I12	29	2,00	4,00	3,3448	,55265
VI41	29	2,00	4,00	3,3448	,55265
VII43	29	2,00	4,00	3,3448	,72091
II23	30	2,00	4,00	3,3333	,60648
V37	30	2,00	4,00	3,3333	,54667
II24	30	2,00	4,00	3,2333	,56832
V36	29	2,00	4,00	3,1724	,75918
VII44	29	2,00	4,00	3,0690	,79871
I15	27	2,00	4,00	3,0370	,80773
V35	29	2,00	4,00	2,9310	,59348
VII45	29	1,00	4,00	2,8966	,97632
VI40	29	2,00	4,00	2,8276	,46820
II21	29	1,00	4,00	2,7586	,98761
IV32	29	1,00	4,00	2,6897	1,10529
II22	30	1,00	4,00	2,3667	,85029
VI42	30	1,00	4,00	2,3667	,71840
N válido (según lista)	24				

2.2. VALIDEZ EMPÍRICA

Tabla 42. Análisis de Fiabilidad

Ítem	Correlación ítem-total	Coefficiente de fiabilidad si el ítem es eliminado de la escala
I11	,855	,965
I12	,728	,965
I13	,730	,965
I14	,754	,965
I15	,660	,966
I16	,301	,967
I17	,662	,966
I18	,698	,966
II19	,835	,965
II20	,771	,965
II21	,696	,966
II22	,636	,966
II23	,867	,965
II24	,638	,966
II25	,740	,965
III26	,793	,965
III27	,767	,965
III28	,624	,966
III29	,736	,965
IV30	,498	,966
IV31	,502	,966
IV32	,501	,968
IV33	,720	,965
V34	,694	,966
V35	,303	,967
V36	,806	,965
V37	,728	,965
V38	,670	,966
V39	,743	,965
VI40	,418	,967
VI41	,786	,965
VI42	,638	,966
VII43	,612	,966
VII44	,820	,965
VII45	,748	,966
VII46	,720	,966

Número de casos = 24

Número de ítems = 36

$\alpha=0,967$


 Ítem con correlación baja. Al eliminarlo disminuye la fiabilidad.

Tabla 43. Correlaciones entre las dimensiones de la escala

Dimensión		Trabajo en equipo	Desarrollo del profesorado	Diálogo educativo	Respaldo de la dirección	PEC	Innovación educativa	Infraestructura
Trabajo en equipo	Correlación de Pearson	1						
	Sig. (bilateral)							
	N	25						
Desarrollo del profesorado	Correlación de Pearson	,836(**)	1					
	Sig. (bilateral)	,000						
	N	25	29					
Diálogo educativo	Correlación de Pearson	,710(**)	,775(**)	1				
	Sig. (bilateral)	,000	,000					
	N	24	28	29				
Respaldo de la dirección	Correlación de Pearson	,666(**)	,543(**)	,638(**)	1			
	Sig. (bilateral)	,000	,003	,000				
	N	25	28	28	29			
PEC	Correlación de Pearson	,647(**)	,785(**)	,755(**)	,642(**)	1		
	Sig. (bilateral)	,001	,000	,000	,000			
	N	24	27	28	28	28		
Innovación educativa	Correlación de Pearson	,676(**)	,657(**)	,702(**)	,680(**)	,592(**)	1	
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,001		
	N	25	28	28	29	28	29	
Infraestructura	Correlación de Pearson	,818(**)	,791(**)	,642(**)	,597(**)	,855(**)	,614(**)	1
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,001	,000	,000	
	N	25	28	28	29	28	29	29

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Tabla 44. ANOVA (Muestras relacionadas)

Origen de las variaciones	Suma de cuadrados	G.L	Promedio de los cuadrados	F	Probabilidad	Valor crítico para F
Filas (profesores)	844	23	36,69565217	14,1386691	5,28813E-26	1,607837419
Columnas (dimensiones)	6118,404762	6	1019,734127	392,898956	3,94184E-84	2,164892265
	358,1666667	138	2,595410628			
	7320,571429	167				

Tabla 45. Diferencias en las dimensiones en función del sexo

Dimensión	SEXO	N	Media
Trabajo en equipo	Varón	4	26,0000
	Mujer	19	27,4737
Desarrollo del profesorado	Varón	6	20,8333
	Mujer	21	22,5238
Diálogo educativo	Varón	6	13,0000
	Mujer	21	14,1905
Respaldo de la dirección	Varón	5	12,2000
	Mujer	22	13,2727
PEC	Varón	5	18,8000
	Mujer	21	20,2857
Innovación educativa	Varón	5	8,0000
	Mujer	22	8,6364
Infraestructura	Varón	5	11,8000
	Mujer	22	12,8182

Tabla 46. T de Student

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95 % Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
Trabajo en equipo	Se han asumido varianzas iguales	,105	,749	-,715	21	,482	-1,47368	2,06094	-5,75964	2,81227
	No se han asumido varianzas iguales			-,667	4,099	,540	-1,47368	2,20959	-7,55059	4,60322
Desarrollo del profesorado	Se han asumido varianzas iguales	,483	,493	-1,014	25	,320	-1,69048	1,66666	-5,12303	1,74207
	No se han asumido varianzas iguales			-1,026	8,229	,334	-1,69048	1,64816	-5,47279	2,09184
Diálogo educativo	Se han asumido varianzas iguales	2,086	,161	-1,427	25	,166	-1,19048	,83446	-2,90908	,52813
	No se han asumido varianzas iguales			-1,504	8,761	,168	-1,19048	,79168	-2,98885	,60790
Respaldo de la dirección	Se han asumido varianzas iguales	,009	,926	-1,110	25	,278	-1,07273	,96661	-3,06350	,91804
	No se han asumido varianzas iguales			-1,020	5,498	,350	-1,07273	1,05133	-3,70325	1,55780
PEC	Se han asumido varianzas iguales	,175	,679	-1,069	24	,296	-1,48571	1,38933	-4,35316	1,38173
	No se han asumido varianzas iguales			-,981	5,552	,367	-1,48571	1,51429	-5,26480	2,29337
Innovación educativa	Se han asumido varianzas iguales	1,137	,297	-,898	25	,377	-,63636	,70825	-2,09503	,82231
	No se han asumido varianzas iguales			-1,009	6,887	,347	-,63636	,63055	-2,13236	,85963
Infraestructura	Se han asumido varianzas iguales	,048	,828	-,823	25	,419	-1,01818	1,23788	-3,56765	1,53128
	No se han asumido varianzas iguales			-,777	5,638	,468	-1,01818	1,30976	-4,27367	2,23731

Tabla 47. Datos descriptivos

		Trabajo en equipo	Respaldo de la dirección	Desarrollo del profesorado	PEC	Infraestructura	Diálogo educativo	Innovación educativa
N	Válidos	30	30	30	30	30	30	30
Media		6,0333	4,2333	4,0000	5,6000	1,9333	4,0667	3,5667
Desv. típica		1,29943	1,63335	1,55364	1,65258	1,76036	1,50707	1,81342

2.3. DATOS DE VILLA HAYES

Tabla 48. Datos descriptivos por dimensiones

Dimensiones	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Trabajo equipo	4	21,00	26,00	24,2500	2,36291
Desarrollo del profesorado	5	19,00	21,00	19,8000	,83666
PEC	5	17,00	21,00	19,2000	1,48324
Diálogo educativo	5	11,00	15,00	13,8000	1,78885
Respaldo de la dirección	5	12,00	16,00	13,8000	1,48324
Infraestructura	5	9,00	13,00	11,6000	1,67332
Innovación educativa	5	7,00	10,00	8,2000	1,30384
N válido (según lista)	4				

Tabla 49. Descriptivos por ítem

Ítem	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
IV30	5	3,00	4,00	3,8000	,44721
III28	5	2,00	4,00	3,6000	,89443
III29	5	3,00	4,00	3,6000	,54772
V39	5	3,00	4,00	3,6000	,54772
III27	5	2,00	4,00	3,4000	,89443
IV31	5	3,00	4,00	3,4000	,54772
IV33	5	3,00	4,00	3,4000	,54772
V34	5	3,00	4,00	3,4000	,54772
V38	5	3,00	4,00	3,4000	,54772
VII46	5	3,00	4,00	3,4000	,54772
I11	5	3,00	4,00	3,2000	,44721
I13	5	3,00	4,00	3,2000	,44721
I14	5	3,00	4,00	3,2000	,44721
I16	5	3,00	4,00	3,2000	,44721
I18	5	3,00	4,00	3,2000	,44721
II25	5	3,00	4,00	3,2000	,44721
III26	5	3,00	4,00	3,2000	,44721
IV32	5	2,00	4,00	3,2000	,83666
V37	5	3,00	4,00	3,2000	,44721
VI41	5	3,00	4,00	3,2000	,44721
I17	5	2,00	4,00	3,0000	,70711
II19	5	3,00	3,00	3,0000	,00000
II20	5	3,00	3,00	3,0000	,00000
V36	5	3,00	3,00	3,0000	,00000
VII45	5	2,00	4,00	3,0000	,70711
VII44	5	2,00	3,00	2,8000	,44721
I12	4	2,00	3,00	2,7500	,50000
V35	5	2,00	3,00	2,6000	,54772
VI40	5	2,00	3,00	2,6000	,54772
VI42	5	2,00	3,00	2,4000	,54772
VII43	5	2,00	3,00	2,4000	,54772
I15	5	2,00	3,00	2,2000	,44721
II21	5	2,00	3,00	2,2000	,44721
II22	5	2,00	3,00	2,2000	,44721
N válido (según lista)	4				

Tabla 50. Correlaciones Villa Hayes

Variable/ Dimensión		Edad	Trabajo en equipo	Desarrollo del profesorado	Diálogo educativo	Respaldo de la dirección	PEC	Innovación	Infraestruc- tura
Edad	Correlación de Pearson	1	,367	,764	-,919(*)	-,492	,492	-,490	,764
	Sig. (bilateral)		,633	,133	,028	,399	,399	,402	,133
	N	5	4	5	5	5	5	5	5
Trabajo en equipo	Correlación de Pearson	,367	1	,000	-,479	,346	-,553	-,492	,700
	Sig. (bilateral)	,633		1,000	,521	,654	,447	,508	,300
	N	4	4	4	4	4	4	4	4
Desarrollo del profesorado	Correlación de Pearson	,764	,000	1	-,869	-,242	,443	,046	,643
	Sig. (bilateral)	,133	1,000		,056	,695	,455	,942	,242
	N	5	4	5	5	5	5	5	5
Diálogo educativo	Correlación de Pearson	-,919(*)	-,479	-,869	1	,264	-,264	,343	-,702
	Sig. (bilateral)	,028	,521	,056		,668	,668	,572	,187
	N	5	4	5	5	5	5	5	5
Respaldo de la dirección	Correlación de Pearson	-,492	,346	-,242	,264	1	-,205	,672	,060
	Sig. (bilateral)	,399	,654	,695	,668		,741	,214	,923
	N	5	4	5	5	5	5	5	5
PEC	Correlación de Pearson	,492	-,553	,443	-,264	-,205	1	,233	,745
	Sig. (bilateral)	,399	,447	,455	,668	,741		,706	,148
	N	5	4	5	5	5	5	5	5
Innovación educativa	Correlación de Pearson	-,490	-,492	,046	,343	,672	,233	1	,046
	Sig. (bilateral)	,402	,508	,942	,572	,214	,706		,942
	N	5	4	5	5	5	5	5	5
Infraestructura	Correlación de Pearson	,764	,700	,643	-,702	,060	,745	,046	1
	Sig. (bilateral)	,133	,300	,242	,187	,923	,148	,942	
	N	5	4	5	5	5	5	5	5

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

2.4. DATOS DE CAAGUAZÚ

Tabla 51. Datos descriptivos por dimensiones

Dimensiones	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Trabajo en equipo	11	23,00	29,00	25,0000	1,73205
Desarrollo del profesorado	14	16,00	24,00	20,5714	2,31099
PEC	13	15,00	23,00	18,6923	2,78043
Diálogo educativo	14	11,00	16,00	13,0000	1,56893
Respaldo de la dirección	14	10,00	14,00	11,7143	1,13873
Infraestructura	14	8,00	15,00	11,3571	1,82323
innovación educativa	14	6,00	9,00	7,7857	1,05090
N válido (según lista)	10				

Tabla 52. Descriptivos por ítems

Ítem	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
II25	15	3,00	4,00	3,4667	,51640
III28	15	3,00	4,00	3,4667	,51640
IV30	14	3,00	4,00	3,4286	,51355
IV31	14	3,00	4,00	3,4286	,51355
V39	14	3,00	4,00	3,3571	,49725
II3	15	2,00	4,00	3,3333	,61721
II8	15	3,00	4,00	3,3333	,48795
II20	15	3,00	4,00	3,3333	,48795
VII43	14	2,00	4,00	3,2857	,61125
II1	15	3,00	4,00	3,2667	,45774
II6	15	2,00	4,00	3,2667	,70373
V34	14	2,00	4,00	3,2143	,57893
VII46	14	3,00	4,00	3,2143	,42582
III19	15	3,00	4,00	3,2000	,41404
III26	15	3,00	4,00	3,2000	,41404
III29	14	2,00	4,00	3,1429	,66299
V38	14	2,00	4,00	3,1429	,66299
II2	15	3,00	4,00	3,1333	,35187
II7	15	2,00	4,00	3,1333	,51640
III27	15	3,00	4,00	3,1333	,35187
V37	15	2,00	4,00	3,1333	,51640
VI41	14	2,00	4,00	3,0714	,47463
II23	15	2,00	4,00	3,0667	,59362
II24	15	2,00	4,00	3,0667	,45774
II4	14	2,00	4,00	3,0000	,55470
IV33	14	2,00	4,00	3,0000	,55470
V35	14	2,00	4,00	2,8571	,66299
V36	14	2,00	4,00	2,8571	,77033
II5	12	2,00	4,00	2,8333	,57735
VI40	14	2,00	3,00	2,7143	,46881
VII44	14	2,00	4,00	2,5714	,64621
II21	14	1,00	4,00	2,3571	,74495
VII45	14	1,00	4,00	2,2857	,82542
II22	15	1,00	4,00	2,0000	,75593
VI42	15	1,00	3,00	1,9333	,59362
IV32	14	1,00	3,00	1,8571	,77033
N válido (según lista)	10				

Tabla 53. Correlaciones Caaguazú

Variable/ Dimensión		Edad	Trabajo en equipo	Desarrollo del profesorado	Diálogo educativo	Respaldo de la dirección	PEC	Innovación educativa	Infraestruc- tura
Edad	Correlación de Pearson	1	,000	,228	,224	-,154	,131	,083	,048
	Sig. (bilateral)		1,000	,434	,442	,599	,669	,777	,870
	N	15	11	14	14	14	13	14	14
Trabajo en equipo	Correlación de Pearson	,000	1	,440	,572	,102	,190	,289	,104
	Sig. (bilateral)	1,000		,176	,084	,766	,599	,389	,760
	N	11	11	11	10	11	10	11	11
Desarrollo del profesora- do	Correlación de Pearson	,228	,440	1	,800(**)	,113	,623(*)	,112	,308
	Sig. (bilateral)	,434	,176		,001	,714	,030	,716	,305
	N	14	11	14	13	13	12	13	13
Diálogo educativo	Correlación de Pearson	,224	,572	,800(**)	1	,302	,716(**)	,346	,432
	Sig. (bilateral)	,442	,084	,001		,316	,006	,246	,140
	N	14	10	13	14	13	13	13	13
Respaldo de la dirección	Correlación de Pearson	-,154	,102	,113	,302	1	,425	,395	-,095
	Sig. (bilateral)	,599	,766	,714	,316		,148	,162	,746
	N	14	11	13	13	14	13	14	14
PEC	Correlación de Pearson	,131	,190	,623(*)	,716(**)	,425	1	,139	,702(**)
	Sig. (bilateral)	,669	,599	,030	,006	,148		,652	,007
	N	13	10	12	13	13	13	13	13
Innovación educativa	Correlación de Pearson	,083	,289	,112	,346	,395	,139	1	-,037
	Sig. (bilateral)	,777	,389	,716	,246	,162	,652		,899
	N	14	11	13	13	14	13	14	14
Infraestructura	Correlación de Pearson	,048	,104	,308	,432	-,095	,702(**)	-,037	1
	Sig. (bilateral)	,870	,760	,305	,140	,746	,007	,899	
	N	14	11	13	13	14	13	14	14

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral).

2.5. DATOS DE CORONEL OVIEDO

Tabla 54. Datos descriptivos por dimensiones

Dimensión	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Trabajo en equipo	10	26,00	32,00	31,2000	1,87380
Desarrollo del profesorado	10	16,00	28,00	25,7000	3,49762
PEC	10	18,00	24,00	22,3000	1,70294
Diálogo educativo	10	13,00	16,00	15,6000	,96609
Respaldo de la dirección	10	12,00	16,00	15,2000	1,39841
Infraestructura	10	11,00	16,00	15,2000	1,61933
Innovación educativa	10	8,00	11,00	9,9000	,87560
N válido (según lista)	10				

Tabla 55. Descriptivos de los ítems

Ítem	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
I13	10	4,00	4,00	4,0000	,00000
I14	10	4,00	4,00	4,0000	,00000
I18	10	4,00	4,00	4,0000	,00000
V38	10	4,00	4,00	4,0000	,00000
III28	10	4,00	4,00	4,0000	,00000
I11	10	3,00	4,00	3,9000	,31623
I12	10	3,00	4,00	3,9000	,31623
I17	10	3,00	4,00	3,9000	,31623
II19	10	3,00	4,00	3,9000	,31623
II20	10	3,00	4,00	3,9000	,31623
II23	10	3,00	4,00	3,9000	,31623
II25	10	3,00	4,00	3,9000	,31623
III26	10	3,00	4,00	3,9000	,31623
IV31	10	3,00	4,00	3,9000	,31623
IV33	10	3,00	4,00	3,9000	,31623
V39	10	3,00	4,00	3,9000	,31623
VII43	10	3,00	4,00	3,9000	,31623
VII44	10	3,00	4,00	3,9000	,31623
III27	10	3,00	4,00	3,9000	,31623
I16	10	3,00	4,00	3,8000	,42164
V34	10	3,00	4,00	3,8000	,42164
VI41	10	3,00	4,00	3,8000	,42164
III29	10	3,00	4,00	3,8000	,42164
IV30	10	3,00	4,00	3,8000	,42164
I15	10	2,00	4,00	3,7000	,67495
V36	10	2,00	4,00	3,7000	,67495
V37	10	3,00	4,00	3,7000	,48305
VII45	10	2,00	4,00	3,7000	,67495
VII46	10	3,00	4,00	3,7000	,48305
II21	10	1,00	4,00	3,6000	,96609
IV32	10	2,00	4,00	3,6000	,69921
II24	10	2,00	4,00	3,5000	,70711
V35	10	3,00	4,00	3,2000	,42164
VI40	10	3,00	4,00	3,1000	,31623
II22	10	1,00	4,00	3,0000	,81650
VI42	10	2,00	4,00	3,0000	,47140
N válido (según lista)	10				

Tabla 56. Correlaciones Coronel Oviedo

		Edad	Trabajo en equipo	Desarrollo del profesorado	Diálogo educativo	Respaldo de la dirección	PEC	Innovación educativa	Infraestructura
Edad	Correlación de Pearson	1	,012	,031	,114	,159	,026	,199	,137
	Sig. (bilateral)		,976	,936	,770	,683	,947	,607	,726
	N	9	9	9	9	9	9	9	9
Trabajo en equipo	Correlación de Pearson	,012	1	,977(**)	,970(**)	,492	,954(**)	,758(*)	,974(**)
	Sig. (bilateral)	,976		,000	,000	,149	,000	,011	,000
	N	9	10	10	10	10	10	10	10
Desarrollo profesorado	Correlación de Pearson	,031	,977(**)	1	,980(**)	,354	,875(**)	,787(**)	,953(**)
	Sig. (bilateral)	,936	,000		,000	,315	,001	,007	,000
	N	9	10	10	10	10	10	10	10
Diálogo educativo	Correlación de Pearson	,114	,970(**)	,980(**)	1	,395	,891(**)	,867(**)	,980(**)
	Sig. (bilateral)	,770	,000	,000		,259	,001	,001	,000
	N	9	10	10	10	10	10	10	10
Respaldo de la dirección	Correlación de Pearson	,159	,492	,354	,395	1	,672(*)	,109	,569
	Sig. (bilateral)	,683	,149	,315	,259		,033	,765	,086
	N	9	10	10	10	10	10	10	10
PEC	Correlación de Pearson	,026	,954(**)	,875(**)	,891(**)	,672(*)	1	,693(*)	,943(**)
	Sig. (bilateral)	,947	,000	,001	,001	,033		,026	,000
	N	9	10	10	10	10	10	10	10
Innovación educativa	Correlación de Pearson	,199	,758(*)	,787(**)	,867(**)	,109	,693(*)	1	,799(**)
	Sig. (bilateral)	,607	,011	,007	,001	,765	,026		,006
	N	9	10	10	10	10	10	10	10
Infraestructura	Correlación de Pearson	,137	,974(**)	,953(**)	,980(**)	,569	,943(**)	,799(**)	1
	Sig. (bilateral)	,726	,000	,000	,000	,086	,000	,006	
	N	9	10	10	10	10	10	10	10
** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).									
* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).									

2.6. DATOS COMPARATIVOS DE LA MUESTRA ESPECÍFICA

Tabla 57. Datos descriptivos

Dimensión	IFD	N	Media	Desviación típica
Trabajo en equipo	VILLA HAYES	4	24,2500	2,36291
	CAAGUAZÚ	11	25,0000	1,73205
	CNEL. OVIEDO	10	31,2000	1,87380
	Total	25	27,3600	3,68420
Desarrollo del profesorado	VILLA HAYES	5	19,8000	,83666
	CAAGUAZÚ	14	20,5714	2,31099
	CNEL. OVIEDO	10	25,7000	3,49762
	Total	29	22,2069	3,63887
Diálogo educativo	VILLA HAYES	5	13,8000	1,78885
	CAAGUAZÚ	14	13,0000	1,56893
	CNEL. OVIEDO	10	15,6000	,96609
	Total	29	14,0345	1,82214
Respaldo de la dirección	VILLA HAYES	5	13,8000	1,48324
	CAAGUAZÚ	14	11,7143	1,13873
	CNEL. OVIEDO	10	15,2000	1,39841
	Total	29	13,2759	2,03359
PEC	VILLA HAYES	5	19,2000	1,48324
	CAAGUAZÚ	13	18,6923	2,78043
	CNEL. OVIEDO	10	22,3000	1,70294
	Total	28	20,0714	2,76122
Innovación educativa	VILLA HAYES	5	8,2000	1,30384
	CAAGUAZÚ	14	7,7857	1,05090
	CNEL. OVIEDO	10	9,9000	,87560
	Total	29	8,5862	1,40197
Infraestructura	VILLA HAYES	5	11,6000	1,67332
	CAAGUAZÚ	14	11,3571	1,82323
	CNEL. OVIEDO	10	15,2000	1,61933
	Total	29	12,7241	2,47699

Tabla 58. Prueba de Homogeneidad de varianza.

Dimensión	Estadístico de Levene	gl1	gl2	Sig.
Trabajo en equipo	,381	2	22	,687
Desarrollo del profesorado	1,193	2	26	,319
Diálogo educativo	1,613	2	26	,219
Respaldo de la dirección	,276	2	26	,761
PEC	3,338	2	25	,052
Innovación educativa	1,214	2	26	,313
Infraestructura	,433	2	26	,653

Tabla 59. Análisis de Varianza

Dimensión		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Trabajo en equipo	Inter-grupos	247,410	2	123,705	34,735	,000
	Intra-grupos	78,350	22	3,561		
	Total	325,760	24			
Desarrollo del profesorado	Inter-grupos	188,430	2	94,215	13,435	,000
	Intra-grupos	182,329	26	7,013		
	Total	370,759	28			
Diálogo educativo	Inter-grupos	39,766	2	19,883	9,717	,001
	Intra-grupos	53,200	26	2,046		
	Total	92,966	28			
Respaldo de la dirección	Inter-grupos	72,536	2	36,268	21,799	,000
	Intra-grupos	43,257	26	1,664		
	Total	115,793	28			
PEC	Inter-grupos	78,188	2	39,094	7,655	,003
	Intra-grupos	127,669	25	5,107		
	Total	205,857	27			
Innovación educativa	Inter-grupos	26,977	2	13,489	12,500	,000
	Intra-grupos	28,057	26	1,079		
	Total	55,034	28			
Infraestructura	Inter-grupos	93,779	2	46,889	15,627	,000
	Intra-grupos	78,014	26	3,001		
	Total	171,793	28			

Tabla 60. Tamaño del efecto (Datos significativos)²

Variables significativas	η^2
Trabajo en equipo	0,75
Desarrollo del profesorado	0,50
Diálogo educativo	0,42
Respaldo de la dirección	0,62
PEC	0,37
Innovación educativa	0,49
Infraestructura	0,54

² El tamaño del efecto es el coeficiente $\eta^2 = \text{SC entre} / \text{SC total}$

Tabla 61. Contrastes Posteriores

Comparaciones múltiples Scheffé							
Variable dependiente	(I) IFD	(J) IFD	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
Trabajo en equipo	VILLA HALLES	CAAGUAZÚ	-,75000	1,10186	,795	-3,6416	2,1416
		CNEL.OVIEDO	-6,95000(*)	1,11646	,000	-9,8799	-4,0201
	CAAGUAZÚ	VILLA HALLES	,75000	1,10186	,795	-2,1416	3,6416
		CNEL.OVIEDO	-6,20000(*)	,82456	,000	-8,3639	-4,0361
	CORONEL OVIEDO	VILLA HALLES	6,95000(*)	1,11646	,000	4,0201	9,8799
		CAAGUAZÚ	6,20000(*)	,82456	,000	4,0361	8,3639
Desarrollo profesorado	VILLA HALLES	CAAGUAZÚ	-,77143	1,37965	,856	-4,3527	2,8098
		CNEL.OVIEDO	-5,90000(*)	1,45045	,002	-9,6650	-2,1350
	CAAGUAZÚ	VILLA HALLES	,77143	1,37965	,856	-2,8098	4,3527
		CNEL.OVIEDO	-5,12857(*)	1,09643	,000	-7,9747	-2,2825
	CORONEL OVIEDO	VILLA HALLES	5,90000(*)	1,45045	,002	2,1350	9,6650
		CAAGUAZÚ	5,12857(*)	1,09643	,000	2,2825	7,9747
Diálogo educativo	VILLA HALLES	CAAGUAZÚ	,80000	,74524	,569	-1,1345	2,7345
		CNEL.OVIEDO	-1,80000	,78348	,090	-3,8337	,2337
	CAAGUAZÚ	VILLA HALLES	-,80000	,74524	,569	-2,7345	1,1345
		CNEL.OVIEDO	-2,60000(*)	,59226	,001	-4,1374	-1,0626
	CORONEL OVIEDO	VILLA HALLES	1,80000	,78348	,090	-,2337	3,8337
		CAAGUAZÚ	2,60000(*)	,59226	,001	1,0626	4,1374
Respaldo de la dirección	VILLA HALLES	CAAGUAZÚ	2,08571(*)	,67200	,017	,3414	3,8301
		CNEL.OVIEDO	-1,40000	,70648	,161	-3,2339	,4339
	CAAGUAZÚ	VILLA HALLES	-2,08571(*)	,67200	,017	-3,8301	-,3414
		CNEL.OVIEDO	-3,48571(*)	,53405	,000	-4,8720	-2,0994
	CORONEL OVIEDO	VILLA HALLES	1,40000	,70648	,161	-,4339	3,2339
		CAAGUAZÚ	3,48571(*)	,53405	,000	2,0994	4,8720
PEC	VILLA HALLES	CAAGUAZÚ	,50769	1,18919	,913	-2,5866	3,6020
		CNEL.OVIEDO	-3,10000	1,23775	,061	-6,3206	,1206
	CAAGUAZÚ	VILLA HALLES	-,50769	1,18919	,913	-3,6020	2,5866
		CNEL.OVIEDO	-3,60769(*)	,95053	,003	-6,0810	-1,1344
	CORONEL OVIEDO	VILLA HALLES	3,10000	1,23775	,061	-,1206	6,3206
		CAAGUAZÚ	3,60769(*)	,95053	,003	1,1344	6,0810
Innovación educativa	VILLA HALLES	CAAGUAZÚ	,41429	,54121	,748	-,9906	1,8191
		CNEL.OVIEDO	-1,70000(*)	,56898	,022	-3,1769	-,2231
	CAAGUAZÚ	VILLA HALLES	-,41429	,54121	,748	-1,8191	,9906
		CNEL.OVIEDO	-2,11429(*)	,43011	,000	-3,2307	-,9978
	CORONEL OVIEDO	VILLA HALLES	1,70000(*)	,56898	,022	,2231	3,1769
		CAAGUAZÚ	2,11429(*)	,43011	,000	,9978	3,2307
Infraestructura	VILLA HALLES	CAAGUAZÚ	,24286	,90246	,964	-2,0997	2,5854
		CNEL.OVIEDO	-3,60000(*)	,94877	,003	-6,0628	-1,1372
	CAAGUAZÚ	VILLA HALLES	-,24286	,90246	,964	-2,5854	2,0997
		CNEL.OVIEDO	-3,84286(*)	,71720	,000	-5,7046	-1,9812
	CORONEL OVIEDO	VILLA HALLES	3,60000(*)	,94877	,003	1,1372	6,0628
		CAAGUAZÚ	3,84286(*)	,71720	,000	1,9812	5,7046

* La diferencia entre las medias es significativa al nivel .05.

3. TABLAS DEL CUESTIONARIO III

3.1. ANÁLISIS DESCRIPTIVOS GENERALES

Tabla 62. Países europeos

	Países	Frecuencia	Porcentaje
Válidos	ALEMAMANIA	1	2,7
	BÉLGICA	2	5,4
	DINAMARCA	2	5,4
	ESPAÑA	13	35,1
	FINLANDIA	4	10,8
	FRANCIA	7	18,9
	HOLANDA	1	2,7
	IRLANDA	1	2,7
	ISLANDIA	3	8,1
	NORUEGA	2	5,4
	SUECIA	1	2,7
	Total		37

Tabla 63. Sexo

	Sexo	Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Varón	15	40,5
	Mujer	22	59,5
	Total	37	100,0

Tabla 64. Edades

	Edad	Frecuencia	Porcentaje
Válidos	30-40 años	4	10,8
	40-50 años	17	45,9
	Más de 50 años	16	43,2
	Total	37	100,0

Tabla 65. Puesto que desempeña en el Centro

	Puesto	Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Director	13	35,1
	Jefe de estudios	5	13,5
	Coordinador en evaluación	7	18,9
	Otros	11	29,7
	Total	36	97,3
Perdidos	Sistema	1	2,7
Total		37	100,0

Tabla 66. Años de docencia

	Años	Frecuencia	Porcentaje
Válidos	4-10 años	4	10,8
	más de 10 años	33	89,2
	Total	37	100,0

Tabla 67. Tipo de colegio

	Tipo de colegio	Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Público	24	64,9
	Privado	8	21,6
	Concertado	3	8,1
	Total	35	94,6
Perdidos	Sistema	2	5,4
Total		37	100,0

Tabla 68. Nivel Socioeconómico del Centro

	Nivel socioeconómico	Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Bajo	5	13,5
	Medio bajo	15	40,5
	Medio alto	13	35,1
	Alto	1	2,7
	Total	34	91,9
Perdidos	Sistema	3	8,1
Total		37	100,0

Tabla 69. Edad de los alumnos que atiende

	Nivel de edad	Frecuencia	Porcentaje
Válidos	6-12 años	1	2,7
	12-16 años	14	37,8
	16-18 años	22	59,5
	Total	37	100,0

Tabla 70. Número de alumnos que posee el Centro

	Nº de alumnos	Frecuencia	Porcentaje
Válidos	100-500	7	18,9
	500-1000	16	43,2
	1000-1500	6	16,2
	más de 1500	5	13,5
	Total	34	91,9
Perdidos	Sistema	3	8,1
Total		37	100,0

Tabla 71. Nivel de edad en que se ha aplicado el proceso evaluativo

	Nivel de edad	Frecuencia	Porcentaje
Válidos	12-16 años	13	35,1
	16-18 años	22	59,5
	Total	35	94,6
Perdidos	Sistema	2	5,4
Total		37	100,0

Tabla 72. Descriptivo de las dimensiones por países

Dimensión	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Típ.
Trabajo en equipo	32	11,00	26,00	21,0000	3,75027
Desarrollo del profesorado	33	9,00	24,00	17,0606	3,40899
PEC	30	8,00	21,00	16,0333	3,06800
Diálogo educativo	34	6,00	22,00	14,4118	3,39445
dirección	28	6,00	16,00	11,4286	2,44083
infraestructura	33	5,00	17,00	10,7273	3,14516
Innovación educativa	33	4,00	12,00	8,0000	1,87083
N válido (según lista)	22				

Tabla 73. Descriptivos por ítems

Ítem	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Típ.
IV33	34	2,00	4,00	3,5000	,66287
V37	36	1,00	4,00	3,1111	,91894
IV34	32	2,00	4,00	3,0000	,71842
IV36	33	1,00	4,00	3,0000	,82916
VI44	36	2,00	4,00	2,9444	,67377
II9	36	1,00	4,00	2,9167	,55420
II7	34	1,00	4,00	2,8529	,82139
VI43	36	1,00	4,00	2,8056	,70991
II8	37	2,00	4,00	2,7838	,58382
II2	37	1,00	4,00	2,7297	,65186
II25	37	1,00	4,00	2,6757	,66892
V40	36	1,00	4,00	2,6667	,67612
II4	35	1,00	4,00	2,6000	,69452
II5	35	1,00	4,00	2,6000	,84714
II24	37	1,00	4,00	2,5946	,68554
II3	36	1,00	4,00	2,5833	,73193
V41	33	1,00	3,00	2,5758	,56071
V38	32	1,00	4,00	2,5625	,75935
V42	32	1,00	3,00	2,5625	,56440
V39	34	1,00	4,00	2,5588	,78591
II20	36	1,00	4,00	2,5278	,73625
II21	36	1,00	3,00	2,4167	,73193
VII46	36	1,00	4,00	2,3611	,86694
II22	36	1,00	4,00	2,3333	,86189
II26	33	1,00	3,00	2,3333	,59512
III32	34	1,00	4,00	2,2941	,97014
VI45	33	1,00	4,00	2,2727	,91079
VII50	33	1,00	4,00	2,2727	,71906
II23	37	1,00	4,00	2,1351	,88701
VII49	33	1,00	4,00	2,1212	,89294
IV35	35	1,00	4,00	2,1143	,86675
VII47	33	1,00	3,00	2,0606	,82687
II6	37	1,00	4,00	2,0541	,77981
VII48	33	1,00	4,00	1,9697	,84723
N válido (según lista)	22				

3.2. VALIDEZ EMPÍRICA

Tabla 74. Análisis de fiabilidad

Ítem	Correlación ítem-total	C. de fiabilidad si el ítem es eliminado de la escala
I12	,772	,938
I13	,576	,940
I14	,533	,940
I15	,569	,940
I16	,212	,942
I17	,353	,941
I18	,127	,943
I19	,769	,939
II20	,559	,940
II21	,516	,940
II22	,602	,939
II23	,452	,941
II24	,259	,942
II25	,511	,940
II26	,678	,939
III27	,516	,940
III28	,484	,941
III29	,403	,941
III30	,492	,940
III31	,565	,940
III32	,545	,940
IV33	,550	,940
IV34	,652	,939
IV35	,299	,942
IV36	,723	,938
V37	,696	,938
V38	,316	,942
V39	,757	,938
V40	,535	,940
V41	,463	,941
V42	,613	,940
VI43	,566	,940
VI44	,658	,939
VI45	,549	,940
VII46	,762	,938
VII47	,673	,939
VII48	,420	,941
VII49	,340	,942
VII50	,669	,939

Número de casos = 22

Número de ítems = 39

$\alpha=941$

■ Ítem con correlación baja. Al eliminarlo, disminuye la fiabilidad de la escala

Tabla 75. Correlaciones entre las dimensiones de la escala

Dimensión		Trabajo en equipo	Desarrollo del profesorado	Diálogo educativo	Respaldo de la dirección	PEC	Innovación educativa	Infraestructura
Trabajo en equipo	Correlación de Pearson	1						
	Sig. (bilateral)							
	N	32						
Desarrollo del profesorado	Correlación de Pearson	,778(**)	1					
	Sig. (bilateral)	,000						
	N	30	33					
Diálogo educativo	Correlación de Pearson	,287	,285	1				
	Sig. (bilateral)	,117	,114					
	N	31	32	34				
Respaldo de la dirección	Correlación de Pearson	,611(**)	,521(**)	,325	1			
	Sig. (bilateral)	,001	,006	,091				
	N	26	26	28	28			
PEC	Correlación de Pearson	,678(**)	,629(**)	,316	,454(*)	1		
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,089	,023			
	N	27	29	30	25	30		
Innovación educativa	Correlación de Pearson	,492(**)	,525(**)	,444(**)	,567(**)	,216	1	
	Sig. (bilateral)	,006	,002	,010	,002	,251		
	N	30	31	33	28	30	33	
Infraestructura	Correlación de Pearson	,608(**)	,574(**)	,425(*)	,566(**)	,450(*)	,643(**)	1
	Sig. (bilateral)	,000	,001	,014	,002	,013	,000	
	N	30	31	33	28	30	33	33

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).
* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Tabla 76. Correlaciones entre las dimensiones y algunas variables

Variable/ Dimensión		Edad	Nº de alumnos que posee el Centro
Edad	Correlación de Pearson	1	,083
	Sig. (bilateral)		,641
	N	37	34
Nº de alumnos que posee el Centro	Correlación de Pearson	,083	1
	Sig. (bilateral)	,641	
	N	34	34
Trabajo en equipo	Correlación de Pearson	,012	,062
	Sig. (bilateral)	,947	,741
	N	32	31
Desarrollo del profesorado	Correlación de Pearson	,004	,156
	Sig. (bilateral)	,981	,385
	N	33	33
Diálogo educativo	Correlación de Pearson	,058	-,226
	Sig. (bilateral)	,743	,206
	N	34	33
Respaldo de la dirección	Correlación de Pearson	,082	,090
	Sig. (bilateral)	,677	,657
	N	28	27
PEC	Correlación de Pearson	,075	,065
	Sig. (bilateral)	,693	,733
	N	30	30
Innovación educativa	Correlación de Pearson	,048	,030
	Sig. (bilateral)	,790	,871
	N	33	32
Infraestructura	Correlación de Pearson	-,014	-,053
	Sig. (bilateral)	,937	,772
	N	33	32

3.3. DATOS COMPARATIVOS DE UNA MUESTRA ESPECÍFICA

Tabla 77. Datos descriptivos

Dimensión	País	N	Media
Infraestructura	ESPAÑA	9	11,1111
	FRANCIA	7	9,2857
Innovación educativa	ESPAÑA	9	8,1111
	FRANCIA	7	6,7143
PEC	ESPAÑA	9	16,4444
	FRANCIA	6	16,1667
Respaldo de la dirección	ESPAÑA	8	10,8750
	FRANCIA	6	10,8333
Diálogo educativo	ESPAÑA	10	13,6000
	FRANCIA	7	15,0000
Desarrollo del profesorado	ESPAÑA	11	19,2727
	FRANCIA	6	13,8333
Trabajo en equipo	ESPAÑA	11	22,3636
	FRANCIA	4	20,2500

Tabla 78. T de Student

Dimensión		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95 % Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
Infraestructura	Se han sumido varianzas iguales	2,413	,143	1,594	14	,133	1,82540	1,14537	-,63119	4,28198
	No se han asumido varianzas iguales			1,464	8,130	,181	1,82540	1,24671	-1,04156	4,69235
Innovación educativa	Se han sumido varianzas iguales	1,143	,303	1,770	14	,098	1,39683	,78901	-,29544	3,08909
	No se han asumido varianzas iguales			1,707	10,926	,116	1,39683	,81815	-,40541	3,19906
PEC	Se han sumido varianzas iguales	14,369	,002	,147	13	,885	,27778	1,88933	-3,80387	4,35942
	No se han asumido varianzas iguales			,123	5,714	,906	,27778	2,25777	-5,31458	5,87014
Respaldo de la dirección	Se han sumido varianzas iguales	,000	,983	,030	12	,976	,04167	1,37432	-2,95271	3,03604
	No se han asumido varianzas iguales			,029	9,079	,977	,04167	1,43197	-3,19338	3,27671
Dialogo educativo	Se han sumido varianzas iguales	,063	,806	-,863	15	,402	-1,40000	1,62152	-4,85619	2,05619
	No se han asumido varianzas iguales			-,841	11,834	,417	-1,40000	1,66419	-5,03159	2,23159
Desarrollo del profesorado	Se han sumido varianzas iguales	5,617	,032	3,521	15	,003	5,43939	1,54503	2,14623	8,73256
	No se han asumido varianzas iguales			2,862	6,215	,028	5,43939	1,90033	,82813	10,05066
Trabajo en equipo	Se han sumido varianzas iguales	10,430	,007	,944	13	,363	2,11364	2,23975	-2,72505	6,95233
	No se han asumido varianzas iguales			,602	3,225	,587	2,11364	3,51243	-8,63531	12,86259

Tabla 79. Datos descriptivos

Dimensión	N	Media
Trabajo en equipo	21	21,7142857
Desarrollo del profesorado	21	18
Dialogo educativo	21	14,3333333
Respaldo de la dirección	21	11,952381
PEC	21	16,1904762
Innovación educativa	21	8,9047619
Infraestructura	21	11,7619048

Tabla 80. Análisis de Varianza

Origen de las variaciones	Suma de cuadrados	g.l	Promedio de los cuadrados	F	Probabilidad	Valor crítico para F
Filas	528,3673469	20	26,41836735	5,954613989	1,36301E-10	1,658680304
Columnas	2356,462585	6	392,7437642	88,52316578	1,08002E-41	2,175006841
Error	532,3945578	120	4,436621315			
Total	3417,22449	146				

Tabla 81. Datos descriptivos

		Trabajo en equipo	Respaldo de la dirección	Desarrollo del profesorado	PEC	Infraestructura	Dialogo educativo	Innovación educativa
N	Válidos	37	37	36	37	37	37	37
	Perdidos	0	0	1	0	0	0	0
Media		4,8378	4,9730	3,2500	4,7297	3,0270	3,1892	2,9189
Desv. típ.		1,95098	1,69126	1,46141	2,19404	1,93630	1,86842	1,63942

4. TRANSCRIPCIONES DE VILLA HAYES

4.1. PRIMER GRUPO DE DISCUSIÓN

Investigadora: Quiero agradecerlos que estén aquí y, sobre todo, quería felicitarlos por el trabajo tan estupendo que se está haciendo en la Sede. Yo sé que esto, a veces, puede resultar como una sobrecarga de trabajo o un trabajo añadido pero pienso que trabajar en un proyecto de innovación, sobre todo en Proyecto de autoevaluación siempre tiene un beneficio para la propia Sede.

He estado leyendo todos los informes que la coordinadora me ha dado sobre el tratamiento que habéis dado al tema de la evaluación del cuatrimestre anterior y sí que he podido percibir que hay una serie de fortalezas muy interesantes y alguna debilidad sobre la cual hay que trabajar, pero el primer paso para mejorarlo es conocer cuáles son las fortalezas y cuáles son las debilidades, y también animaros desde la Coordinación Central a seguir trabajando en esto.

Sabéis que me preocupa muchísimo el tema de la evaluación y me he informado sobre las iniciativas que se desarrollan en Paraguay, a través de la Dirección General de Educación Superior; qué iniciativas sobre evaluación institucional se están haciendo en Paraguay. En los Institutos de Formación Docente no hay ninguna experiencia de autoevaluación institucional o evaluación interna, incluso en el resto del país puede que exista alguna iniciativa de instituciones privadas, pero que tampoco conocemos.

Como macro sistema de evaluación sé que se está creando una Agencia Nacional de Evaluación para evaluar las instituciones de Educación Superior y las Universidades. Se está iniciando todavía, ni si quiera está creada, pero es la única iniciativa que empieza. También un Proyecto del BID, un proyecto MECES se está proponiendo para que el día de mañana, incluso se premie a aquellos IFD que estén trabajando en evaluación institucional.

Por lo tanto, como ya dije hace tiempo de ser esto una experiencia piloto, dentro de lo que es nuestro Proyecto Piloto, se han elegido tres Institutos de Formación Docente para

estudiarlos en profundidad, porque sabéis que hay siete Institutos de Formación que trabajaron el tema de autoevaluación el cuatrimestre anterior.

La idea es que esto no se quede, solamente aquí, sino que se proyecte al exterior, yo voy a hacer todo lo posible para que, o bien desde la Sede podáis publicar algún artículo o bien desde lo que es la Coordinación Central podamos escribir algo, que se exteriorice y de alguna forma se reconozca todo el proceso que estáis trabajando. Hay un elemento del que yo siempre me he quejado, que es la visibilidad o la difusión que tiene; estamos trabajando en ello para que este cuatrimestre todo el mundo..., dentro de lo que es el interior del país, la gente sí conoce este Proyecto pero es curioso que en Asunción la gente no lo conoce, entonces vamos a trabajar en el apartado de la difusión y a mi me gustaría que esta iniciativa, por ser la primera en Paraguay, también se divulgara.

Dicho ésto, tendremos dos grupos de discusión, uno ahora, y uno a finales de mayo. En este primer grupo de discusión el objetivo es, por una parte, exponer cuál fue el proceso que se siguió aquí con la evaluación institucional. También, valorarla desde los tres puntos de vista: desde la coordinación, la tutoría y los alumnos. Y, por otra parte, fomentar la participación.

Hay veces que nos quejamos mucho que no tenemos momentos de encuentro de los tres estamentos pues, qué mejor ocasión que ésta, que tenemos a la evaluadora de la Coordinación Central y que si me lo permitís, voy a proponer que ejerza de moderadora.

Me gustaría que dedicáramos este grupo de discusión a lo que ha sido la autoevaluación institucional.

No sé si ahora mismo hay dudas con respecto a la introducción, o si queréis empezamos con ello.

Me gustaría que esto fuera un debate, lo más participativo posible, no es que yo haga la entrevista y vosotros que me contestéis a mí. La idea y el objetivo es que entre todos nosotros también exista un espacio de dialogo y contrastéis los puntos de vista, debilidades que habéis visto en el proceso de los alumnos o los tutores, etc.

En principio podríamos presentarnos todos porque yo conozco a los tutores pero no conozco a los alumnos.

A continuación se presentan los participantes.

Investigadora: ¿Cómo se ha llevado al cabo el proceso de evaluación en la Sede? Tengo informaciones de la coordinadora pero me gustaría que volviérais a exponer qué instrumentos se han utilizado, quién los ha elaborado, por qué se ha empezado con el Proyecto, si fue una cuestión voluntaria, cómo se ha presentado a los alumnos, en general, cómo ha sido todo el proceso.

Alumna 1: El año pasado se nos habló de una evaluación y eso se ha hecho en una reunión general. La coordinadora lanzó la propuesta de hacer evaluación institucional; a nosotros nos pareció bueno porque ella nos ha explicado, de forma bastante clara, a qué llegaríamos con esta evaluación. Usted sabe que si no tenemos certeza de que nos va a servir, no queremos hacer, pero hablando y habiendo discutido por bastante tiempo, porque fue creo que toda la mañana esa primera reunión en la cual ella nos había explicado para qué nos serviría esa autoevaluación, hemos llegado a un consenso de realizarla. Se ha citado una nueva fecha, y participamos, ya nos han presentado ellos, un formulario de preguntas abiertas.

Alumna dos: Antes de eso, nosotros seleccionamos las áreas.

Alumna 1: Hemos seleccionado las áreas en esa misma reunión.

Investigadora: Y ¿cómo seleccionaron las áreas?

Alumna 1: En un consenso general hemos elegido 3 áreas: rendimiento escolar, el uso del tiempo de aprendizaje y la calidad de la enseñanza. Por sobre todas las cosas, fueron tres puntos que hemos tocado nosotros, los estudiantes.

Investigadora: Y ¿por qué elegisteis esas áreas?

Alumna 1: Primero porque es un curso a distancia y es un Programa Piloto y queríamos nosotros saber si estábamos bien, si estábamos aprendiendo, si teníamos resultados, de ahí que nosotros vimos el rendimiento escolar y el uso del tiempo, usted sabe que de tiempo muchas veces no contamos.

Alumna dos: El factor de importancia es el factor tiempo, en la calidad que nosotros vamos a tener al final del estudio, porque todo a lo mejor depende de la calidad del tutor pero no en la mayoría, depende más de la calidad del tiempo que nosotros le brindemos a nuestro estudio y a nuestro trabajo, para llegar a la calidad que nosotros queremos. Entonces, el factor tiempo es prioritario para poder alcanzar las metas de la buena calidad con que tenemos que egresar en este curso.

Alumna 1: Y la calidad de aprendizaje y de enseñanza, porque esto es autoridad; y quiero aprender; tengo que estudiar; tengo que agenciarme con la consulta y la guía de nuestros tutores. Entonces, esos fueron los puntos prioritarios sobre los que queríamos que se hiciera la autoevaluación y ahí fue que nos han presentado el formulario para la autoevaluación y lo hemos hecho.

Yo creo que con un entusiasmo bien fuerte, porque fue de una asistencia mayoritaria, una asistencia casi total, diría yo. Creo que hubo dos o tres personas que no pudieron llegar del Chaco, por una lluvia espantosa; los que vinieron acá se quedaron casi dos meses estancados, pobres. Entonces, creo que fue una asistencia, yo diría total. Creo que tomamos conciencia, es una cosa que nos ha hecho ver de la importancia para todos, que nos avocamos a realizar la autoevaluación.

Tutora: Antes de llegar al instrumento y pasarle a los alumnos, nuestra coordinadora nos dio la posibilidad, a los tutores que estamos compartiendo con ella los sábados, la posibilidad de escoger también, de la misma forma que los alumnos.

Investigadora: ¿Por consenso?

Todos: Por consenso

Tutora: Y nos quedamos también con el éxito escolar, calidad del aprendizaje y la enseñanza y el centro escolar como lugar de aprendizaje.

Evaluadora: O sea, que se dio el caso de que coincidieron en la preocupación o las debilidades que ustedes consideraron con los alumnos.

Tutora: Porque fueron no solamente tres propuestas las que nos llegaron de la Sede Central, nos vinieron muchos más y nos ubicamos, cada quién, en nuestra realidad geográfica, social y cultural, para que vayamos eligiendo de acuerdo de nuestras posibilidades, a nuestra zona, a nuestra realidad; tal es así que, en consenso, hemos dejado sentado en acta y con la coordinadora, todas las propuestas que vimos acorde con nuestras necesidades y coincidiendo con los alumnos, en consenso también. Luego, la coordinadora las llevó a la Sede Central; nos trajo otra vez el informe que ustedes recibieron, vieron, analizaron, y vino la propuesta de las áreas a trabajar y empezar a realizar los ítems.

Investigadora: Y yo les pregunto una cosa a los tutores, ¿por qué os animásteis a esto si es más trabajo, más tiempo de reunión?

Tutora: Yo puedo hablar por mí, por el estímulo constante de parte de la coordinación. La coordinadora siempre nos animaba a afrontar situaciones, a probarnos a nosotros mismos, más bien por prueba y luego de comprobar que fue un éxito, no digamos el 100%, nos sentimos remotivadas al ver que nuestra Sede estuvo en una pantalla gigante cuando tuvimos reunión de coordinadora. Y ahí, yo por lo menos, puedo decir que sí me gustaría seguir trabajando; nos comprometimos conjuntamente con los colegas que van a seguir hablando, a seguir trabajando y cooperando con esto, porque es difícil un tanto, pero no es imposible. El desafío es hermoso cuando sale bien y creemos, como usted ha dicho ahora, que vamos a ir dando publicidad para darle también realce a nuestro IFD, para que se sepa que estamos trabajando, para que se nos conozca cómo estamos trabajando y así ir avanzando más y más.

Alumna 3: Cuando hicimos la autoevaluación, fuimos convocados para el vaciamiento y ver cada una de las hojas. Sacamos una conclusión y luego el resultado final lo pasamos otra vez a la coordinadora.

Investigadora: Bien, antes de pasar a lo que es el vaciamiento de los datos me gustaría saber quién elaboró estos instrumentos.

Todos: En consenso, todos elaboramos.

Evaluadora. La verdad es que la coordinadora llevó el cuestionario y yo di algunas sugerencias técnicas.

Investigadora: Y una vez que vosotros ya teníais ese instrumento elaborado, ¿ese instrumento se lo hicisteis pasar a los alumnos para que lo revisaran o simplemente ya pasásteis para aplicarlo?

Tutora: Nosotros nos sentamos otra vez a analizarlo, después que vinieron con algunas consideraciones de parte de la evaluadora. Luego lo aplicamos.

Coordinadora: A partir de ahora, quiero no enviarlo. Eso fue por falta de experiencia, o sea, es todo algo nuevo para nosotros, como el vaciamiento que nos costó mucho porque no recibieron demasiadas informaciones de cómo lo tenían que hacer.

Investigadora: ¿Qué resultados habéis obtenido de todo ese proceso que llevásteis a cabo en el cuatrimestre anterior? ¿Qué resultados fundamentales?

Alumna 1: He notado una asistencia masiva.

Investigadora: No me refiero a los planes de mejora, me refiero a qué resultado de esos cuestionarios obtuvisteis. O sea, a raíz de esos cuestionarios se apreciaron una serie de fortalezas y una serie de debilidades. Entonces, ¿cuáles fueron esas fortalezas y cuáles esas debilidades?

Alumna dos: Necesitamos un poco más de integración, entonces, tratamos de mejorar el grupo de estudios. Cuando venimos a consultar con la tutora, también la gente que está aporta lo que sabe, pregunta lo que no sabe, entonces, así nos vamos enriqueciendo también nosotros.

Investigadora: ¿Solicitáis integración entre alumnos?

Alumnos: Exactamente.

Alumna 1: Hemos formado nuestros círculos de aprendizaje porque yo, por ejemplo, de guaraní no sé mucho, necesito de un compañero y hay compañeros que son profesores de guaraní. Entonces, estamos teniendo los círculos de aprendizaje que a mí me han servido de una forma grandiosa, porque muchas veces no tenemos un horario o no disponemos de un horario para ir a estudiar a un instituto de lengua que es lo que todos deberíamos de hacer y nos están ayudando nuestros compañeros que son profesores de guaraní y, a veces, llegamos a tener una clase espectacular de guaraní, no solamente en esa área.

Investigadora: Pero esta es una estrategia que estáis aplicando ahora, a partir del cuatrimestre anterior.

Alumna 1: De hecho que de hace tiempo ya estábamos haciendo, pero yo quiero en forma especial valorar para mí lo que es el idioma porque todos somos paraguayos pero muy pocos tenemos el guaraní.

Investigadora: Mi pregunta es para focalizar esto. Vosotros una vez que tuvisteis los resultados de los cuestionarios, ¿después os reunisteis para poner en común esos resultados o no?

Alumna 1: Con nuestros tutores tuvimos la reunión, para ver los resultados de esa evaluación que se ha fortalecido. Como le digo, por sobre todas las cosas, en grupos nos hemos reunido, hasta social si se quiere, porque de allí ha partido un grupo de personas que ya nos lanzamos a programar hasta una excursión de fin de año. Nos ha servido de mucho, nos ha unido.

Investigadora: O sea que el mismo proceso, ¿ha provocado una integración en vosotros?

Alumna 1: Una integración muy grande, muy linda.

Investigadora: Y como estrategia de mejora, ¿existe alguna estrategia de mejora ya planificada y demás? Porque yo sí que quiero también aclararos una cosa y es que cualquier evaluación tiene que conllevar necesariamente un plan de mejora, sino en vez de evaluación se convierte en un análisis y ya está. Entonces hay Sedes que lo que están haciendo es trabajar un cuatrimestre realizando una evaluación con planes de mejora, hay otras Sedes que no trabajan con evaluación y planes de mejora, ya en cada cuatrimestre. Entonces, mi pregunta es: ¿con esos resultados que obtuvisteis, habéis trabajado en un plan de mejora, estáis en ello o no?

Alumna dos: Sí, por ejemplo, analizando el grupo con el tutor. Después, otra vez, todos los grupos juntos con la coordinadora encontramos que tenemos poca asistencia en el sentido personal de cada uno, sino que tenemos asistencia irregular. Por ejemplo, un sábado hay muy pocos alumnos y otro sábado hay muchísimos alumnos y no se da abasto. Entonces, tratamos nosotros, junto con la tutora, de coordinar por grupos para tener una asistencia regular, para que todos tengamos espacio de poder consultar y de poder aprender más. También nos encontramos con el problema de la crisis económica que ahora estamos pasando todos y hay profesores que no están cobrando y llega el día de la inscripción y no se está pudiendo pagar, entonces nosotros llegamos a la conclusión de que podríamos hacer alguna actividad social para recaudar fondos y por lo menos para salvar a ese compañero que no está teniendo en el momento. Y, después, cuando cobra repone otra vez dentro del fondo que estamos juntando para poder ayudar y para que ese compañero no se quede fuera del sistema porque no cobró, pues al fin y al cabo, no es culpa de él, es culpa de la crisis.

Investigadora: ¿Esta propuesta fue a raíz de una detección de la necesidad que vosotros apreciáis a simple vista o fue a raíz de la evaluación de los cuestionarios que se pasaron?

Alumna dos: No solamente surgieron falencias dentro de la evaluación sino dentro del análisis que nosotros hicimos de la evaluación surgieron más problemas que estaban fuera de la evaluación.

Investigadora: ¿Que problema?

Alumna dos: Como ese problema del factor económico y varios problemas que surgieron también después.

Alumna 3: Problemas de transferencia de contenido para practicar en el grado que no se tiene.

Investigadora: ¿Que no tenéis los alumnos?

Alumna 3: Por ejemplo, si yo estoy en Preescolar y me piden contenido para practicar en 5º grado, eso es un problema que tratamos de solucionar.

Evaluadora: Eso se dieron cuenta refiriéndose a la prueba de Didáctica, porque esta fue una manifestación también de unos alumnos de Encarnación donde estuve yo examinando en la prueba ordinaria. Al terminar los exámenes, siempre salen con sus módulos a verificar y había una pregunta en matemática que de repente era un planteamiento para un cierto grado y dijeron los alumnos ¿cómo vamos a saber nosotros si no estamos sabiendo esa experiencia, esa vivencia? Bueno, la respuesta es que se tiene el apoyo en su fuente teórica pero que ustedes tienen que, como alumnos, ampliar un poco su panorama, porque si ahora están enseñando en un grado equis, ustedes saben que los docentes también rotan y pueden ir a otro grado. Pienso que, para sacar ese problema, la experiencia que ustedes tienen ahí, del apoyo de los compañeros que tienen mejor conocimiento en una materia determinada ya que puede ser esa experiencia utilizada para intercambiar experiencias con los compañeros que están trabajando en distintos niveles, o sea, que me viene en mente que puede ser una solución que allá, por ejemplo, plantearon ellos.

Alumna 1: Por eso yo acoté, que estos círculos de aprendizaje que estamos realizando son de un valor incalculable para muchos de nosotros. Yo tengo falencia en guaraní, también en matemáticas, para qué vamos a engañarnos, entonces voy, me acerco y nos hablamos. Hay veces que con una tutora utilizamos el círculo de aprendizaje de castellano. Sé que hay otro tutor que esta con un círculo de aprendizaje de matemáticas y yo automáticamente pido permiso a ese tutor y le pido participar de su tutoría, puedo

participar de su círculo de aprendizaje y sin ningún problema. Hasta esa ventaja tenemos acá, yo al menos no he encontrado resistencia con ningún tutor. Por ejemplo, vos sos de la profesora X, participas en su círculo, ¿no? Gracias a eso estamos teniendo una apertura total con todos los tutores.

Investigadora: ¿Y más comunicación?

Alumna 1: Mucha más comunicación. Hemos perdido el recelo de llegar a otros gracias a esta autoevaluación, nos dio una apertura muy grande.

Investigadora: Todo este proceso ¿lo estáis escribiendo en algún sitio? ¿Queda registrado en alguna parte los planes de mejora están trabajando?

Alumna 1: Tengo entendido que cada grupo de tutoría tiene su representante. Nosotros no somos representantes, no somos delegados de curso, los delegados de curso están trabajando, ellos tienen sus reuniones y están haciendo constantemente.

Alumna dos: El vaciamiento que yo trabajé de mi grupo tengo registrado. Inclusive, los resultados que salieron de la evaluación.

Coordinadora: Lo que veo como resultado que se puede visualizar es que los tutores están trabajando con más entusiasmo y en equipo, y con respecto a los alumnos, lo que más se está dando en cada tutoría es que están allí compartiendo, o sea que el principal problema es la falta de tiempo para estudiar. Entonces, ¿qué hacemos? Y lo que se está haciendo es compartir y ese sábado tenemos que aprovechar lo máximo. Esa es la consigna.

Tutora: Hay un plan de acción establecido de acuerdo a la realidad de cada grupo. Yo tengo a todos los chaqueños y es gente que viene de muy lejos, ellos sólo pueden venir dos veces por el factor económico. Hay gente que viene de Pozo Hondo, tengo a dos alumnos de Pozo Hondo que vienen de 800 kilómetros y su sueldo de bachiller lo gastan todo en la ida y la vuelta. Tengo de Filadelfia, Cruce Boquerón, Campo Aceval, dos5 Leguas, Pay UCE, entonces, nuestro plan es que se junten y trabajen por zonas las veces que no vienen acá. Hay compañeros que están a dos0 Km. Y se acercan un

domingo y comparten sus conocimientos. Ellos registran eso, el tema que trataron y después vienen y me pasan. Es un seguimiento también porque no todas las veces pueden venir. O sea que cumplen lo mínimo. Las dos asistencias y, mientras, están haciendo esto.

Evaluadora: ¿Vienen los sábados y feriados?

Tutora: En domingo, generalmente, porque los sábados siempre tienen jornadas y esas cosas, entonces los domingos. Pero ellos ya se las agencian para hacer ese trabajo y yo creo que es muy importante y muy interesante porque en una escuela donde hay dos bachilleres hay también profesores de primera categoría, como decimos nosotros, titulados, entonces ellos piden también orientación y para mí eso es valedero, el sistema de trabajo que están realizando.

Investigadora: ¿Cómo valoráis la experiencia? Me di cuenta que los instrumentos lo habéis tenido que hacer vosotros, no sé si con mucha o poca experiencia en elaboración de instrumentos.

Alumnos: Sin experiencia profesora... Nos costo muchísimo.

Investigadora: Y ¿qué os ha parecido este proceso de elaborar los instrumentos? Me gustaría que hicieran una valoración de todo.

Coordinadora: A mí me vino como anillo al dedo, cuando allá en la Sede nos presentaron el Proyecto de autoevaluación, nosotros siempre hablábamos, incluso tenemos escrito en nuestro Proyecto Institucional nuestra misión que habíamos definido con los alumnos, hablaba de calidad en él, pero como que nos faltaba sistematizar eso, como lo íbamos hacer. Eso ahora me estoy dando cuenta. Hablamos de una constante evaluación en sus tres aspectos, más en forma oral, y no sistematizamos, así como lo estamos haciendo ahora. Entonces, para mejorar la calidad transmití un poco el entusiasmo que es la única manera de cambiar nuestra política y como es una parte inherente a nuestro quehacer, entonces, sí o sí nos servía este momento para valorar lo que estamos haciendo y para ir venciendo lo que no debemos de hacer. Solamente, a través de eso podíamos conseguir la calidad de la cual habíamos hablado, y nuestra

misión de formar docentes de calidad. Yo les decía que no queremos certificar profesionales mediocres, en mi Sede no quiero profesionales mediocres, entonces, como les entusiasmé un poquito y nos vino muy bien, a mí me pareció que era muy valioso aprovechar esto, porque no hay de otra para mejorar lo que estamos haciendo y para apuntar hacia donde tenemos que ir.

Investigadora: Y ¿cuáles son los problemas que has visto en la coordinación? Como coordinadora, ¿qué inconvenientes has visto?

Coordinadora: Al principio fue el tiempo para reunirnos, para hacer, para diseñar. De repente, llegaba la hora y teníamos que continuar el siguiente sábado, ahora puedo decir que como resultado del proceso de la evaluación, “hasta que no terminemos algo, están trabajando”. Tenemos destinado que de 14 a 15 horas nos reunamos para hablar de evaluación. Evaluar todo, eso es ya una consecuencia palpable de este Proyecto, eso es lo que yo veo, que hay como más compromiso.

Investigadora: Pero, ¿qué inconvenientes, aparte del tiempo, hay? ¿Algún inconveniente que haya existido en lo que ha sido el proceso?

Coordinadora: Así como decía la compañera la asistencia para poder hacer la convocatoria. Hice una convocatoria y como que lo ideal era el 100 %, lo ideal era implicar a 160 personas, que en ese tiempo teníamos y llegamos a 83 alumnos.

Evaluadora: ¿Hubo alguna dificultad a nivel de tutores para esta experiencia?

Tutor: Empezamos porque era la primera vez, y nosotros no pudimos captar muy bien, pero después, con el tiempo, “por el camino se hace huella” y estamos caminando ahora.

Evaluadora: ¿Esos instrumentos que ustedes aplicaron, los hicieron antes de ese curso que tuvimos nosotros de capacitación sobre evaluación?

Tutor: Me parece que antes.

Evaluadora: Porque justamente ahí, se toco un poquito la elaboración de los instrumentos. O sea que focalizamos que la dificultad principal fue la elaboración de instrumentos y el animarse a hacer como dice su nombre una experiencia piloto, que es un poco decidir aventurarse.

Coordinadora: Es algo nuevo que nosotros estábamos haciendo, pero no en forma sistematizada, y eso es un desafío. Yo siempre les digo que hay que aceptar los desafíos porque es la única forma de descubrir y de aprender.

Evaluadora: A nivel de alumnos ¿qué dificultades tuvieron?

Alumno: Para todos fue una experiencia nueva, como para los tutores. Para nosotros también y al comienzo nos costó, pero cuando nos ayudamos todos juntos, después fuimos superando.

Alumna dos: Resulta ser que siempre es un poco difícil aceptar las falencias o las limitaciones que uno tiene, entonces antes que nada, la evaluación que tuvimos fue eso, afrontar las limitaciones.

Evaluadora: O sea, ustedes ahora están sabiendo que lo que estamos haciendo es un Proyecto macro y que el proyecto justamente comienza con el análisis de las fortalezas y las debilidades, y aunque no se les dijo, es una evaluación. Pero, se dieron cuenta que se metieron en una experiencia de un Proyecto macro, porque no es a nivel de tutorías nomás, es un proyecto a nivel de Sede, realmente son tres las Sedes que están trabajando en lo que nosotros le estamos llamando un estudio de caso, y entre esos ustedes son privilegiados, porque esto no va ser una cosa que por un pedido de la Sede Central, también es un darse y decir sí, aunque no sabíamos si eso nos iba a llevar mas tiempo de lo que estábamos haciendo y cómo íbamos a acomodar nuestro tiempo, porque la sugerencia que nosotros dimos a nivel Central era que queríamos que se insertara la evaluación, dentro de las actividades cotidianas de nuestros encuentros tutoriales, sin que eso suponga el venir otro día o salir y hacer otras actividades. Como dijo la coordinadora, de repente los tutores sacrifican un poco más de su tiempo para quedarse. Me gustaría que la alumna que trabajó en el análisis de los instrumentos diga

un poquito. Las dificultades que tuvieron al principio fue que ¿era algo nuevo para ustedes?, y ¿qué orientaciones recibieron?, ¿cómo superaron ese problema?

Alumna 3: Para mí fue un gran desafío, primeramente porque a mí me dijeron: tenés que hacer el vaciamiento de ésto, pero yo en ese ínterin no recibí tampoco las instrucciones necesarias para hacerlo porque mi coordinadora no estaba todavía al fondo de eso y no sabía todavía cómo era; nos estábamos iniciando. Entonces yo pensé: qué gran desafío, lo tengo que hacer. Entonces, yo me fui acá, me senté y comencé a estudiar, hoja por hoja, qué se escribió, qué no se escribió. Luego saqué las dificultades y también las fortalezas y las escribieron ahí. Y después de ese vaciamiento que hice en una hoja blanca, le pasé a la coordinadora.

Evaluadora: ¿Cuál fue la motivación que ustedes tuvieron para hacerle participar a una alumna o a un grupo de alumnos en ese vaciamiento de datos?

Tutora: Estamos trabajando con los delegados de cursos directamente, entonces, ellos ayudan en todas sus actividades, en este caso la evaluación, esa es nuestra regla de apoyo.

Evaluadora: ¿Cuál fue la motivación especial?, ¿por qué no lo hicieron los tutores que están más experimentados?

Tutora: Para que los alumnos ganaran experiencia de cómo se hace y cómo se trabaja, y para que el resultado fuera mejor, porque ellos pueden aplicar lo mismo con sus alumnos.

Evaluadora: Yo, por lo menos, veo un punto requete positivo para mí y que es algo que rescato como una idea fuerza, el hecho de que ellos mismos estén trabajando las respuestas y que para mí es valiosísima, la fiabilidad de las respuestas, ya que cuando se vacía un instrumento, para analizar los resultados después, depende mucho de la interpretación que haga la persona que vacía y depende muchísimo también, de esa capacidad que tenga de no falsear los datos, la objetividad. No digo falsear con cambiar, pero a veces, se deslizan algunos pequeños detalles y puedo estar interpretando y diciendo: para mí eso está bien, sin embargo, el alumno cuando contestó esa pregunta a

lo mejor quería expresar lo contrario. Me voy otra vez a la alumna que vació e hizo ese trabajo que es altamente educativo y que es un trabajo de estadística y que es un trabajo que ustedes tienen que tomar como un punto de apoyo para realizar los análisis de las pruebas de sus alumnos, esa es la experiencia que yo rescato que va ser muy valiosa para ellos, que tendrían que compartir. Y ella, que hizo esa actividad, podría reunirse en otra ocasión en un círculo grande con sus compañeros y explicarle un poco la metodología, porque eso es un trabajo que lleva muchísimo, porque tienen que analizar por ejemplo todas las respuestas del N° 1, si hay respuestas similares, a más de cuantificar. Ella tiene que ir viendo y a la luz de lo que va haciendo, entonces, ahí tiene una idea de la percepción del grupo o qué es lo más resaltante.

Entonces, para mí como evaluadora, es una cosa muy rica, muy buena, pero también tenemos que ver lo que yo encuentro un poco como debilidad en esta actividad, el haberle dado a la alumna esa actividad sin haberle dado antes el apoyo teórico o unas orientaciones precisas, que es lo que a veces nosotros hacemos sin intención, acá la intención fue buena. La intención fue hacerle participar a los alumnos en una actividad que es rutinaria para nosotros, pero sistematizar, llevar al papel, analizar y poner en forma de porcentaje o darle una forma; ese es un trabajo que generalmente los evaluadores hacemos porque es nuestra especialidad, pero hacemos, también, como maestros siempre con nuestro grado.

Tendríamos que preguntarnos, cuándo vamos hacer alguna otra actividad, ver en qué forma le podemos apoyar a ese grupo que va a trabajar para que tenga algún punto de partida, una referencia científica y que eso pueda también facilitar el trabajo y ver si es más confiable. En las mejoras, como dice la investigadora, lo que nosotros tenemos que apuntar es ir avanzando, por eso que todas las evaluaciones sean de la institución, del grupo o lo que sea, siempre es permanente, y siempre esta sujeto a cambios, a ajustes y a estrategias para atacar las cosas que nos damos cuenta que están bien hechas, y si no investigamos, no vamos a poder atacar, porque a lo mejor ellos podían haber egresado sin tener la posibilidad de pasar por esa experiencia. Lo que nos pasa a los profesores cuando somos nuevos es que nos dan todos los papeles y no nos dicen cómo y en eso el apoyo de ustedes, los tutores, tiene que ser y es fundamental. Me parece genial, no sé si hay algo más que aportar con respecto a eso pues yo me quede encantada con eso; por que voy más allá todavía. A veces, mi imaginación va mas rápido de lo que puedo decir,

ella puede ser un agente que pueda ser nexo entre sus otros compañeros y hacer otra experiencia en base a lo que ella aprendió, y yo estoy segura de todo lo que ella pasó y lo que ella le costó hacer esa sistematización, le va a poder explicar a sus compañeros.

Ahora, el último puntito que queda es cómo se sintió cada grupo con esta experiencia. Vamos a empezar con el representante de los tutores. ¿Cómo se sintieron?

Tutora: Nosotros conversamos y aceptamos entrar en este Proyecto de evaluación conscientemente y nos sentimos bien, estamos colaborando, estamos participando, estamos contentos.

Evaluadora: O sea, que la motivación que tienen es altamente positiva porque no es una cosa impuesta. Y en esa aceptación de ustedes, los tutores, es un poco implicarle a toda la gente que esta detrás de ustedes, pues yo puedo decidir por mí, pero ustedes al decidir y por supuesto consultar, es que están siendo guía de todo ese grupo de alumnos que va ir con ustedes en esta experiencia que es demasiado buena. Me gustaría tener la percepción de la delegada y de los que están porque es importante ver el que están al frente representando a su grupo y lo que piensa el otro grupo que esta representado a lo mejor confiando en otra persona.

Alumna 3: A mí me costó un poco, pero a través de esta experiencia que pasé, voy a seguir mejorando cada día más.

Evaluadora. ¿Y tuviste oportunidad de compartir un poco eso con tus compañeros?

Alumna 3: Todavía no.

Evaluadora: Entonces ese es nuestro próximo desafío. De hecho ya tienen un bastante camino recorrido. Me gustaría que, como alumnos de la experiencia, también tengan algunos apuntes, no una cosa muy trabajada, tipo diario y anotaciones destacables. Eso va a ser muy importante porque nosotros vamos a dejar precedentes escritos de esa experiencia. Así como cuando estamos haciendo alguna cosa que nos llama la atención en nuestro trabajo y anotamos, porque nuestra memoria no siempre es buena consejera y, por lo menos, lo más llamativo escribirlo en algo tipo diario, un apunte adicional.

Alumna dos: Yo creo que lo principal es que nosotros nos autoproboemos y nos autoevaluemos y a la vez sepamos nuestro rendimiento, porque generalmente, si a mí el tutor me dice: te falta tal cosa, tengo la oportunidad de decir: no me falta. Me dijo nomás o me exige más de lo que puedo, entonces nosotros sabemos hasta qué punto podemos llegar y hasta qué punto estamos llegando y todo lo que nos falta todavía. Entonces nosotros creo que ganamos, no solamente experiencia, sino también, integridad, porque a lo mejor sí tenemos otro tipo de desafío en otra etapa o en otro trabajo. No vamos a tener que decir no voy a poder hacer, vamos a poder decir voy a intentar, porque si algo me salió bien quiere decir que puedo lograr más.

Evaluadora: Es un poco ponerse a prueba, como una carrera...

Alumna dos: Yo pienso que ésto es más, que así como dice la evaluación, no solamente me va a servir para saber hasta qué punto estoy llegando, sino hasta qué punto yo puedo llegar, si todavía no llegué al punto donde yo quiero estar.

Evaluadora: Aunque tenga ese nombre de autoevaluación de la Sede, ustedes se dan cuenta de que en todas las instancias estamos analizando nuestro trabajo, por eso es importante hacer un informe.

Alumna 1: Para mí tiene mucho que ver para el mejoramiento del curso grupo, nos conocimos, ahora nos apoyamos y nos sacó un poquito esa inhibición que teníamos de llegar abiertamente a los tutores. No solamente la evaluación nos sirvió para conocernos a nosotros, sino para conocer un poco a nuestros tutores y a la coordinación y aunque usted no crea, la hemos conocido a usted, porque nosotros sabemos de su existencia ya desde el año pasado que sabíamos que había una evaluadora y que la evaluadora ha dado estos puntos, nos dio apoyo, nos cambió ésto, hemos llegado a conocer mucho más lo que es este sistema, y trabajar en forma coordinada y en conjunto con los compañeros.

Evaluadora: Ustedes tienen un intermediario que viene a ser la coordinadora, que ella se va, se preocupa y se va a preguntarme, porque ella puede decir: para qué me voy a ir a preguntarle, vamos a hacer nomás nosotros. A mí me parece que eso es importante,

también porque ella esta tomando esto muy a pecho. Además, en esa entrega de tutores, ¿se imaginan ustedes el haber presentado ante las demás Sedes, el trabajo de Villa Hayes?, la investigadora dijo: “cómo no vamos a dar a conocer la experiencia de Villa Hayes”. Muchas otras Sedes se lamentaron de no decidirse a participar. Sirvió para la motivación de mucha gente. Me di cuenta que en esa ocasión, le faltaban baberos a la gente de Villa Hayes.

Alumna 1: Allá ustedes necesitaron baberito, acá tuvimos que usar colcha, lamentablemente nos hubiese gustado ver el video de esa reunión. Porque no solamente la coordinadora es de la Sede Villa Hayes, todos somos Sede Villa Hayes. Al principio, fuimos renuentes, hay que ser honestos, pero ya cuando supimos el resultado lo estamos encarando con demasiado orgullo y con demasiado entusiasmo porque no queremos decaer, queremos seguir figurando siempre entre los mejores y de ahí que cuando este año ya tuvimos nuestro sondeo y ya tenemos un punto para estar trabajando el proceso de enseñanza–aprendizaje, nosotros ya continuamos, ya estamos. Yo creo que ya nos sentimos un poco duchos en la materia.

Evaluadora: Yo pienso también que ya tienen un punto positivo de ésto y les voy a decir cual es: el hecho de haber trabajado el horario y el hecho de que ustedes están organizándose.

4.2. ENTREVISTA CON LA COORDINADORA

Investigadora: Cuéntame, desde un principio, cómo habéis trabajado el tema de la evaluación.

Coordinadora: Desde que habíamos participado acá, con las entregas de las posibles propuestas para empezar la evaluación, lo primero que hice fue venir y convocar una reunión con los tutores, presentándoles la propuesta y haciéndoles reflexionar un poquito cuán importante era una evaluación constante, una evaluación permanente de todo el proceso y también por la Reforma educativa. Luego viene como algo inherente, debe estar en todo momento y era una oportunidad para empezar a trabajar en forma sistematizada. Ahora sí, lo difícil para nosotros es hacer un test o un documento así, una encuesta bien estructurada. De repente, no tenemos evaluadora y nos cuesta un poquito. El factor tiempo para reunir a los compañeros y trabajar sobre eso me ha quedado corto. Al final, me he quedado sola en la computadora, eso analizando con los compañeros sí les parecía que tenían alguna sugerencia.

Investigadora: Entonces, ¿te reúnes con los tutores primero, y decidís trabajar en el Proyecto de evaluación?

Coordinadora: Sí.

Investigadora: Y después, ¿qué hacéis?

Coordinadora: Y después, en otra reunión, hablamos de todo el documento. Leímos todo eso, porque eran unas cuantas cosas que teníamos que leer, y en otra oportunidad ellos seleccionaron los puntos que les parecían importantes, que eran tres. La parte del aprendizaje en la Sede, el tiempo..., tengo tres ejes que están acá escritas, que casi consiguieron, al final casi fueron las mismas cosas con los alumnos. Ya con los alumnos, en otra oportunidad, hicimos una reunión general de información, pero como había pocos les convoqué para el siguiente sábado donde hubo más alumnos, más participantes. Desde luego, que el problema siempre fue allá la participación, eso sigo

arrastrando a pesar del esfuerzo, sigo arrastrando ese problema. Tal es así, que hasta tuve un poquito de problemas porque exigí que los alumnos que no están haciendo sus trabajos prácticos en la parte de artística les emplacé, a partir del 14. Saqué una circular para que se presentaran a regularizar asistencia, eso medio que le cayó mal a algunas personas que yo exigía más que la asistencia, pero gracias a Dios de repente salí, porque al final se dieron cuenta que, sí o sí, tenían que hacer y que tenían que hacer todo el tiempo que fuera posible hasta completar el programa de la parte de artística. Era un grupo grande, un grupo de más de 30 personas que estaban...

Bueno esta reunión de evaluación fue casi el mismo procedimiento con los tutores, pero a ellos les fotocopié los materiales para analizar y les pedí que formaran grupos. Entonces, por grupos analizaron, por grupos de 6 a 8 personas analizaron, les di a cada uno un material para que leyeran, analizaran, pensaran, para luego consensuar en el grupo grande. Después se volvieron a reunir, y yo les dejé independiente. Ya antes, hablé con los delegados representantes del curso, con quienes trabajo muy bien, son como nexos para mí en muchas cosas. Entonces, ya los representantes de cada curso hicieron esa reunión por grupos y luego se consensuó. Salieron tres ejes también, que casi eran los mismos que los tutores antes habían elegido y que consta en el documento. Hay una diferencia nada más y empezamos luego a esbozar un poquito..., era muy difícil para nosotros hacer. Al principio, intentamos trabajar entre dos y tres personas, hasta que me quede haciendo sola, pero la evaluadora me ayudo después.

Investigadora: ¿Tú coordinaste el proyecto?

Coordinadora: Sí, totalmente. Les movilicé a los delegados de curso que formé, como un apoyo para que luego ellos pudieran hacer la lectura de su grupo conjuntamente, para ayudar a su tutor en la lectura de todos esos documentos.

Investigadora: Y exactamente, ¿Quién instrumentos utilizásteis?

Coordinadora: Encuestas.

Investigadora: ¿Quién las hizo?

Coordinadora: Como le dije, al principio un poquito empezamos juntas, pero después me quedé sola por falta de tiempo. Tuve que hacerlo sola y, después, el material en sí, una vez que la evaluadora me revisó un poquito volví a revisar con los compañeros en grupo. Sí que les parecía bueno, de repente si ellos querían sugerir algo, podíamos agregar antes de sacar a los alumnos.

Investigadora: Y una vez que tenías ya el instrumento ¿qué hicisteis?

Coordinadora: A cada tutor les entregué y, también, les encargué a los delegados representantes de cada tutoría, para administrar en forma conjunta. Luego, para trabajar en el vaciamiento, ellos hicieron un análisis, una reunión de cada punto para ir reflexionando, sobre todo los tutores tomaron esa iniciativa. Cada punto lo fueron reflexionando, yo estuve constatando que estuvieron trabajando en forma seria y yo pienso que más de media hora le habrá tomado. Después, trabajaron cada uno solo y la que recogió las conclusiones, en el primer momento, fue la representante de curso. Después, se pusieron de acuerdo con la tutora para hacer el vaciamiento, y la compañera, la representante le trabajó a la tutora el vaciamiento de lo que hizo de su grupo y lo analizaron, junto con su tutora. Por último, a mí me entregaron eso, los resultados que luego yo englobé otra vez de los cuatro grupos. Englobé en uno y saqué una lectura global seria, más o menos atendiendo así, atendiendo como evaluadora, o sea, que es una experiencia mal que mal pero es algo que se trató de hacer de la mejor manera.

Investigadora: Dime una cosa, ¿tú quién crees que está más motivado hacia el tema de la evaluación, los alumnos o los tutores?

Coordinadora: Los tutores se mostraron muy interesados, los alumnos también, solamente que, aproximadamente 110 personas fueron los que entregaron, de hecho quiere decir que no llegó al 100 %. Este tema queda para trabajarlo desde el inicio y tal vez esas personas que no llegaron a interesarse, porque hicimos una campaña y como que hay gente que de repente en los momentos claves no están en la Sede entonces seguramente que pasó, y en el momento que se les pasó el test estuvieron esos alumnos y no tomaron tanto interés. Yo tengo registrados 110 alumnos que hicieron la evaluación.

Investigadora: Lo importante es que tengas una muestra representativa, y es una muestra bastante representativa la que tienes.

Coordinadora: De 144 tengo 110.

Investigadora: Pues muy bien. Dime qué dificultades has encontrado en todo el proceso.

Coordinadora: Primero en elaborar, la parte de evaluación a nosotros nos cuesta, estamos aprendiendo.

Investigadora: ¿En elaborar instrumentos?

Coordinadora: En instrumentos. Para mí que no están tan bien, no está tan lindo.

Investigadora: ¿Te parece interesante haber elaborado el instrumento?

Coordinadora: Sí por aprender, esto es aprender así como que aprendí por primera vez a hacer un tema de examen de selección múltiple de treinta puntos, antes no lo había hecho nunca.

Investigadora: ¿Preferirías que te viniese un instrumento de afuera o te parece la experiencia interesante?

Coordinadora: Hay que ir aprendiendo y nosotros tenemos que ir formándonos, forma parte de lo que hacemos, así que hay que ir aprendiendo y es una oportunidad. A mí me gusta y pienso que a los compañeros también... solamente, como le digo, siempre manifiestan ellos, que el tiempo para reunirnos es como que nos queda corto, porque de repente tenemos que hacer una hora de evaluación y lo que fue la tutoría de 15 minutos que a veces es media hora, después hay que ver un poquito algunas dificultades que de repente tuvo alguna compañera, porque primero no son especialistas los tutores, son profesores de primaria, especialistas en un área solamente. Tengo una psicóloga,

después nadie es especialista y de repente que hay temas a resolver, como ejercicios que tenemos que ver juntos.

Investigadora: ¿Las dificultades son la falta de preparación y el tiempo?

Coordinadora: La falta de preparación de los tutores.

Investigadora: ¿Y alguna cosa más?

Coordinadora: El tiempo; el tiempo del que ellos disponen, porque están totalmente ocupados entre semana. Muchas veces yo hasta las tres estoy, haciendo como unidad pedagógica y cuando no tengo capacitación estoy libre y dispuesta para que podamos hacer algo con ellos porque estamos a un paso, pero ese tiempo es el que no hay, trabajan mañana y tarde hasta la 7:tres0 de la noche.

Investigadora: ¿Qué beneficios crees que se han obtenido con la evaluación?

Coordinadora: Y yo digo que están adquiriendo, que a partir de esto tienen que ir asumiendo más, porque reconocen que le han dedicado poco tiempo. Hay muchísima gente que dice que no le ha dedicado el tiempo suficiente, que podía haber rendido mucho más.

Investigadora: ¿Te refieres a los alumnos?

Coordinadora: A los alumnos.

Investigadora: O sea, beneficios respecto a los alumnos. Respecto a los tutores ¿qué beneficios crees que trae la evaluación?

Coordinadora: Y los tutores..., yo pienso que también debe ser así porque realmente no analizamos demasiado, hay algunos que lo hacen en forma muy rápida. A través de la observación pude ir captando, que depende mucho del análisis que cada uno va haciendo. Yo debería estar observando más con otros instrumentos, para ver. Con los

tutores solamente trabajé en evaluación una vez, aparte, de las evaluaciones que siempre estamos viendo y que podemos mejorar, que están en el acta.

Investigadora: ¿Crees que este Proyecto ha sido interesante, en esta ocasión?

Coordinadora: Superinteresante; cada vez está más organizado y se nota en los alumnos que me manifiestan, que está mucho mejor.

Investigadora: Pero ya específicamente con el tema de la evaluación, ¿te parece interesante seguir o no vais a seguir?

Coordinadora: Muy bien, vamos a seguir, ya estamos convencidos de que tenemos que seguir, por los menos una vez al mes era la propuesta inicial, o sea habíamos acordado que una vez al mes trabajaríamos en ello, pero después, de repente elaborar, y los costos de la fotocopias es una dificultad con la que tropezamos. Por eso que llegamos a hacer en dos oportunidades, más bien por eso y por el factor económico, ya que implica muchas copias también.

Investigadora: Entonces, para el próximo cuatrimestre ¿vais a seguir o no?

Coordinadora: Vamos a seguir, si es posible vamos a tratar de llegar, por lo menos, una vez por mes.

Investigadora: ¿Lo habéis planificado?

Coordinadora: Yo tengo un pequeño proyecto de eso. Tengo un proyecto en donde está estructurado el objetivo, las fechas y los instrumentos a utilizar, un diseño de una página.

Investigadora: ¿Lo puedes enviar?

Coordinadora: Puedo.

Investigadora: Te lo agradecería mucho.

Coordinadora: Solamente que no se llegó a cumplir en su totalidad porque dijimos una vez al mes y, sin embargo, lo hicimos en dos; cada prueba formativa, era la idea.

Investigadora: Y dime ¿hay alguna otra cosa más que quieras decir?

Coordinadora: Y no sé

Investigadora: ¿De evaluación o no?

Coordinadora: Y no sé si tenés algo más que quieras saber.

Investigadora: Por mi parte no.

Coordinadora: Yo pienso que esto es algo que tenemos que ir haciendo y mejorando.

Investigadora: ¿Crees que tu institución como tal, tu Sede se ha desarrollado, gracias a la evaluación?

Coordinadora: Está mejorando, yo pienso que es debido a esto, porque es una constante evaluación de lo que se esta haciendo. En las reuniones de repente un tutor escribe muy cortito, y muchas veces se lo digo. A veces, él está haciendo otra cosa, tenemos que mejorar también cómo toma apuntes. Lo que escribe, le digo, que tiene que ser el desarrollo total, él algunas veces ya lo trae, es tan cortito, que ya mandó firmar. Entonces, quedó ahí: “mira, no pusiste ésto, ésto y ésto”, de repente, esto tiene que ser el desarrollo total. Esa parte también falta un poco mejorar.

Investigadora: ¿Y crees que el profesorado, o sea, los tutores se han desarrollado también a través de la evaluación o no? ¿Tienen más conocimiento, han aprendido algo?

Coordinadora: Están aprendiendo más, por ejemplo, tratan de planificar más su tarea, porque también están sobre eso. En la parte de las evaluaciones había una tutora que mandaba hacer las pruebas formativas porque cada uno nos dividíamos, uno por cada... A mí me tocaba siempre didáctica, siempre tomaba didáctica y llegamos a hacer en dos

oportunidades; de dos asignaturas las hicimos en equipo, probamos así, pero el resto nos dividimos un poquito. Ahora, toman más conciencia, eso sí es algo positivo. Yo pienso que va para mejor, eran muchísimas las falencias y de repente hay que ir mejorando de a poco.

Yo tengo fe en las personas, es que es una constante lucha de repente y, por ejemplo, no te admiten. Acá está la evaluación, también sugerencias al coordinador, algunas sugerencias que quisieran dar al coordinador: que la organización sea más efectiva, en el sentido de que, por ejemplo, les estoy haciendo reflexionar otra vez. A través de los tutores esta organización debe ser efectiva, que se entregue de acuerdo al calendario establecido, los trabajos, y las pruebas formativas que todos hicimos en grupo.

Que se que se haga eso y que se programe todo eso y si no es efectivo, en la tutoría es donde se tiene que efectivizar eso. También pusieron que no se cambiara lo planificado. Nosotros habíamos planificado teniendo presente que tenemos problemas de asistencia, porque allá mínimamente con las dos tutorías al mes la mayoría se contenta. Entonces, si uno no atiende puede ser que un sábado no haya alumnos. Llegamos a tener sábados con cinco o seis alumnos y por eso este cuatrimestre les convoqué antes de que empezara el cuarto cuatrimestre. Y trabajamos entre tres de los convocados. Estuvieron dos tutores, trabajamos para la planificación porque el primer día hay que darles a los alumnos todas las orientaciones, sobre todo hay gente del Chaco que viene ese primer día y después a fin de mes y completa su asistencia, completan sus dos asistencias.

Habíamos visto, dividir... por ejemplo tres⁶ alumnos, 19 este grupo, una lista de 19, otra lista de 19 el siguiente sábado y que se vaya acotando de modo que todo sábado haya alumnos, con la salvedad de que el IFD está abierto para lo que sea necesario, para todos los alumnos que tengan la necesidad de ir a la Sede sin ningún problema, y que los alumnos entiendan bien eso.

Investigadora: ¿Con el tema de evaluación no hay nada más?

Coordinadora: No hay nada más, solamente que vamos a seguir con estos documentos e ir haciendo todo lo posible.

5. TRANSCRIPCIONES DE CAAGUAZÚ

5.1. PRIMER GRUPO DE DISCUSIÓN

Investigadora: Me gustaría que nos presentásemos para conocer todos los nombres. Supongo que a mí ya me conocéis. Me llamo ----- y estoy en la Co – Dirección del Proyecto por la parte de la Agencia Española de Cooperación Internacional y apoyo el tema de la evaluación institucional porque es un tema en el que he trabajado por mucho tiempo y que iniciamos no hace demasiado en el Proyecto de Educación a Distancia. Se ha incluido como objetivo dentro del Proyecto y estamos aquí para apoyaros y para recoger todas las experiencias que se están realizando en las distintas Sedes. A mí me gustaría por lo menos saber los nombres.

A continuación se presentan las personas que estuvieron presente en el grupo de discusión: investigadora, evaluadora de la Sede Central, coordinadora de la Sede Caaguazú, cuatro tutoras y dos alumnos.

Investigadora: Lo primero que voy a hacer es felicitarles por el trabajo. Personalmente, me encanta, lo veníamos hablando la evaluadora y yo por el camino y nos sorprendió muy gratamente lo bien que habéis sistematizado lo que ha sido todo el proceso, porque ya va siendo común que las Sedes trabajen bien en el tema de la autoevaluación. Hacer una cuestión nueva, incluso tan nueva, como que no hay experiencia en Paraguay en ningún Instituto de Formación Docente..., hablando con la directora de Educación Superior nos dijo que no había ninguna otra experiencia.

Ahora mismo se esta trabajando en un Proyecto Piloto, creo que con el BID, y hay un componente de trabajo de evaluación institucional, pero está en proyecto todavía, eso quiere decir que sois los pioneros en todo lo que es el trabajo de evaluación y no solamente estáis siendo pioneros si no que además, estáis trabajando muy bien, porque tenéis todo un proyecto, habéis seguido un proceso y además tenéis una evaluación, con lo cual quiere decir que aquí hay gente muy bien preparada en el tema de evaluación.

El objetivo de realizar este grupo de discusión es, por una parte, conocer lo que es el proceso de autoevaluación que se ha seguido, también fomentar la participación entre tutores, la coordinadora y los alumnos y valorar todo el proceso, porque sí que yo tengo muchos datos a través de sus informes, a través de la coordinadora, incluso he tenido una entrevista con ella, pero a mí me gustaría conocer la opinión de los tutores que habéis estado implicados, también de los alumnos, que muchas veces son los que estáis en silencio.

Era una idea que transmitimos a todos los coordinadores, y en casi todas las Sedes se está trabajando bastante con los alumnos, hasta tal punto que en algunas son los mismos alumnos los que tiran más de la autoevaluación, más que los tutores, o sea que sois un fuerte potencial en las Sedes que yo creo que hay que revitalizar mucho y hay que apoyaros, y de alguna manera, con este grupo de discusión se trata de fomentar esa participación entre todos.

Si queréis podemos hablar de cómo se ha llevado a cabo lo que fue el proceso de evaluación interna en la Sede, tanto de cómo se eligieron las áreas, como de cómo surgió esa iniciativa, por qué esas áreas y no otras, y si fue todo por consenso o no. También los resultados, los planes de mejora previstos, un poco todo. Que sea un diálogo entre la coordinadora, las tutoras y los alumnos, que sea un diálogo entre todos.

Tutora: Básicamente empezamos el 5 de agosto de 2000, con una reunión donde se resuelve tomar el tema éxito escolar, fue un consenso con tutores.

Investigadora: Perdona que te interrumpa. Antes de elegir las áreas ¿cómo surgió este proyecto? ¿Cómo surgió la iniciativa de querer realizar una evaluación interna?

Tutora: De hecho que nosotros trabajamos muy de cerca con la coordinación y siempre fue la preocupación de parte de la coordinación a nivel institucional. Hacer una autoevaluación y justo en ese interín surgió el Proyecto, más o menos como una respuesta a la preocupación que se estaba teniendo, y como le dije, de hecho que el éxito escolar es lo que más nos preocupa porque ahí se nota el producto nuestro, con nuestros alumnos.

Entonces, fue como anillo al dedo para nosotros tomar ese tema, de común acuerdo entre los tutores. Luego se hizo una serie de reuniones. Cada ocho días se elaboraron instrumentos y el dos de septiembre se trabajó ya con alumnos presentándoles la propuesta en sí. Ellos aceptaron, fueron elegidos representantes, entonces las compañeras, la coordinadora y la tutora..., elaboraron un cuestionario que también hemos analizado y modificado en algunos aspectos, con la coordinación y con los representantes de alumnos. Eso es básicamente, en general.

Coordinadora: Quisiera agregar algo a lo que ella dijo, en un principio, en el tercer cuatrimestre se han elegido tres temas: “Calidad de aprendizaje”, “La Sede como lugar de aprendizaje” y “Éxito escolar”. Y se eligió éxito escolar porque tres temas ya eran demasiado y nosotros queríamos concentrar el esfuerzo en un solo tema para saber qué aspecto facilitaba al resultado de nuestro trabajo.

Investigadora: ¿Y cómo elegisteis ese tema? ¿Todos los tutores opinaban lo mismo?

Coordinadora: Sí, fue unánime.

Investigadora: ¿Y con los alumnos?

Coordinadora: Los alumnos participaron, no todos los representantes, creo que estaban 10 voluntarios de cada grupo y ellos eligieron los tres, con los tutores y la coordinadora. Después, para concentrar un poco más el trabajo, decidimos por uno de los que ya eligieron los alumnos.

Investigadora: Y los alumnos, ¿cómo vivisteis todo esto?

Alumno: Para nosotros fue algo experimental, nosotros nos estábamos organizando como alumnos, y justamente ahí surge este Proyecto, entonces, aprovechamos nuestra organización para que este Proyecto llegara a nuestros compañeros.

Investigadora: A vosotros ¿os vinieron las áreas ya seccionadas o tuvisteis la oportunidad de elegir un área?

Alumna: Nosotros, con la coordinación, elegimos el tema.

Investigadora: ¿Y coincidió con los tutores?

Alumno: Exactamente, coincidimos entre todos, en la Plenaria, o sea, en las reuniones hicimos la elección.

Investigadora: ¿Que instrumentos utilizásteis?

Coordinadora: Un cuestionario.

Investigadora: ¿Quién elaboró el cuestionario?

Coordinadora: Lo que más trabajábamos con los tutores era el cuestionario para facilitar y sacar toda la información y el diario. Ellos, más bien validaban los otros instrumentos como la evaluación fotográfica y el grupo focal.

Investigadora: ¿Ellos, quién?

Coordinadora: Los tutores y los alumnos. O sea, nosotros validamos con ellos el cuestionario y ellos entendían toda la cuestión del cuestionario y hubo una etapa que esa evaluación se hizo a parte entre los tutores y los alumnos.

Investigadora: O sea, ¿los alumnos también estuvisteis implicados con la validación de los instrumentos?

Tutora: Para mí la parte más importante fue cuando elaboramos con la coordinadora, los cuestionarios y presentamos al grupo, porque teníamos que ponernos de acuerdo en cuáles eran los aspectos que íbamos a autoevaluar. Era una etapa muy decisiva porque, como sabemos, no estamos acostumbrados a una autoevaluación. Entonces, fue un análisis a profundidad de todos los puntos, que luego al final nos pusimos todos de acuerdo los tutores, porque había varios aspectos a autoevaluar, yo creo que fue una experiencia muy linda pues estamos entrando en cultura de autoevaluación y fue una ayuda para los tutores porque ahí nos dimos cuenta de la importancia de la

autoevaluación. Después de ser aceptado ese cuestionario, se llevó a la validación, con los alumnos y la coordinadora estuvo tratando directamente con los alumnos, analizando junto con un grupo de más o menos diez representantes del equipo.

Evaluadora: Y ¿cómo hicieron la selección de la muestra para la aplicación de los instrumentos?

Coordinadora: Bueno, la gente que más conoce de evaluación decía: “la parte más representativa del total corresponde al tanto por ciento...”, entonces, para mejorar la representatividad dijimos: ¿por qué no participan en esta autoevaluación representantes por cada tutoría, para tener una visión más amplia?

Evaluadora: ¿Y a los alumnos se les aplica el cuestionario al azar?

Coordinadora: Sí

Tutora: Fue al azar, por el deseo de los alumnos, indagábamos quienes querían participar y...

Evaluadora: O sea que era voluntario.

Tutora: Sí. De acuerdo a la cantidad y a los que querían participar. Básicamente eran unos cinco alumnos por tutorías, aproximadamente 85 alumnos.

Investigadora: Con respecto a la población total de alumnos, ¿tenéis 607 y habéis obtenido, más o menos, cuántos resultados?

Coordinadora: 75 alumnos.

Tutora. Un 12 %.

Coordinadora: Queríamos hacerlo con 85, pero por equis circunstancias no pudimos llegar a todas las tutorías.

Alumno: Era difícil porque muchos compañeros no disponían de tiempo para agruparse como lo estamos haciendo. Esa vez que nos organizamos, teníamos la materia de artística y todos los compañeros se interesaron por el tema de artística, la danza, etc. Entonces, los compañeros no le daban tanta importancia, por eso que muchos no participaron en esto. Y yo participé pero queriendo participar también en la clase.

Investigadora: Lo bueno, creo yo, es que vosotros habéis trabajado. Pese a que un instrumento no sea demasiado representativo, lo bueno es que habéis trabajado otros instrumentos para evaluar lo mismo, es decir, habéis evaluado el éxito escolar y habéis utilizado varios instrumentos para evaluar el éxito escolar, el cuestionario, también habéis trabajado con la evaluación fotográfica, el diario... Eso quiere decir que existe una cierta triangulación que puede dar validez a las conclusiones que habéis obtenido. Entonces, no es tan importante, a lo mejor en este caso, la validez del instrumento concreto, como la de los resultados que habéis obtenido de forma global, incluso el proceso en sí ya es muy importante, quizás no tanto como los resultados, o sea que de todas maneras, lo han hecho muy bien.

Tutora: Tuvimos un poco de discusión en la reunión misma donde se hizo la elección del tema, porque discutíamos cuál era más cualitativo, qué instrumentos se aplican, porque, teóricamente sabemos lo que es autoevaluación. Más o menos manejamos los pasos, las técnicas que aparecen ahí, pero en la aplicación hay mucha diferencia entre la teoría y la práctica, ese fue nuestro miedo, la elección misma del tema. También quiero destacar que tuvimos gran participación desde la elección del tema, la validación de los instrumentos inclusive. Nosotros escribíamos nuestras propuestas, modificábamos si había necesidad, entonces participábamos en todos los aspectos de la autoevaluación.

Evaluada: Aquí lo importante es que no fue algo impuesto, fue algo trabajado, consensuado, trabajado de común acuerdo, entonces, la parte actitudinal de la motivación y el interés, es diferente.

Tutora: Cabe destacar que en estos dos últimos cuatrimestre estábamos trabajando muy formalmente. A nivel de tutores hemos tenido varias sesiones donde teníamos que discutir, plantear, ir acomodando... Fue fruto de un trabajo sistematizado y yo digo que se trabajó bien, por el hecho de que las sesiones de las tardes eran muy bien discutidas,

eran formalmente encaradas y muy organizadas y coordinadas, donde hubo una participación tremenda de los tutores y también a nivel de alumnos, o sea, ellos también tenían sus sesiones, generalmente a la mañana y nosotros, a nivel de tutores, teníamos a la tarde.

Investigadora: ¿Cada cuánto tiempo se reunían?

Tutora: De acuerdo a las necesidades, a veces nos reuníamos cada 8 días, cada sábado. De repente, cada sábado era una sesión permanente desde las 1 tres, 1 tres: tres0 hasta la hora de la salida. Prácticamente todos los sábados, algunos sábados no tuvimos.

Investigadora: ¿Eso está recogido en algún sitio? ¿Tenéis algún libro de actas? ¿Tenéis algún documento donde habéis recogido todos esos acuerdos o desacuerdos, y todo el proceso que habéis seguido?

Tutora: Siempre se labró acta de las reuniones.

Coordinadora: Y de las mejoras que se han introducido en el diseño, en los materiales, los primeros cuestionarios, los segundos que se han hecho, yo por lo menos tengo archivado lo que se ha hecho.

Investigadora: En un sitio aparte del libro de actas, estamos hablando ¿no?

Coordinadora: Pero más de acuerdo con una propuesta básica, o sea, nosotros proponíamos con la profesora un cuestionario, entonces eso se revisaba.

Investigadora: ¿Y los alumnos?

Alumno: Nosotros traíamos también nuestras propuestas en las reuniones, entonces ellos anotaban y en plenaria nosotros discutíamos y nosotros íbamos anotando.

Investigadora: ¿Tenéis vosotros también algún libro de actas o algún documento donde esté recogida cada sesión y los temas tratados?

Alumno: No.

Evaluadora: ¿Cómo resultó ser la experiencia del diario como alumno?

Alumna: Lo planteamos al grupo, trabajamos allí y después cada uno discutíamos por separado y después empezamos a elaborar nuestro diario.

Coordinadora: Los alumnos representantes aplicaron el instrumento con sus compañeros.

Evaluadora: Lo importante es que con el diario, las personas tímidas que no quieren hablar, tienen ese problema, que es también una limitación. El escribir es algo muy íntimo, muy personal, para poder compartir.

Coordinadora: Tuvimos que transcribir porque nos pareció interesante. Pude valorarme más como persona. Tuvimos que transcribir en la sistematización final.

Investigadora: ¿Qué resultados habéis obtenido?

Coordinadora: Más bien validar o asegurar más lo que teníamos como hipótesis. Por ejemplo, las mujeres casadas con hijos, tienen más dificultades a la hora de estudiar que los varones casados con hijos en igualdad de condiciones o que las solteras y los solteros, o sea, que influye mucho la cuestión familiar. Influye también el apoyo del tutor, si hace más en grupos, si se hace más en forma individual o en pequeños grupos, cómo le acoge la Sede al venir los sábados.

El diario nos brindó esas informaciones de cómo se perciben cualitativamente ellos mismos, tanto personal como profesionalmente. Y las fotos nos ayudaron a saber que los baños nunca se limpian, ellos pusieron en la evaluación fotográfica que es un punto crítico en la institución.

Investigadora: ¿Qué influye en el éxito escolar o qué influye en el aprendizaje?

Coordinadora: Ellos pusieron que si tenían necesidad no querían ir al baño, querían irse a cualquier lado por las condiciones higiénicas en que se encontraba. O que había

más salas que teníamos dividido con terciadas, entonces decían que aquí bailaban y acá cantaban a la vez, y era un problema. Tenemos para todo un aula específica para trabajos grupales, eso también lo pusieron como dificultad.

Investigadora: ¿Habéis ya hablado sobre el tema de los planes de mejora en función de los resultados que habéis obtenido?

Tutora: Se ha mejorado bastante ese aspecto, básicamente tres aspectos, por ejemplo, la instalación del mural para las informaciones pues ellos manifestaban también la necesidad de un sistema de comunicación donde solo tengan a la vista en todo momento y otro aspecto, la reunión con los tutores, o sea nos reunimos más por áreas, dedicamos más tiempo al análisis de los trabajos para entregar a los tutores, entonces nos ponemos de acuerdo en diferentes puntos, porque hay algunos temas que son más bien subjetivos y tiene que haber un punto medio, Y otro aspecto es el Proyecto Educativo institucional que también estuvimos participando en la elaboración, y hay avances.

Investigadora: ¿Antes había Proyecto de evaluación y Proyecto Educativo Institucional o no?

Tutora: No

Investigadora: O sea, se esta trabajando en este cuatrimestre. Pero sí que he visto que tenéis un Proyecto de evaluación, eso sí, que tenéis una especie planning de evaluación, una especie de cronograma donde están establecido los tiempos y las funciones.

Coordinadora: Realmente tenemos más inconvenientes a la hora de analizar los resultados así como veníamos haciéndolo. En un principio, cómo lo vamos a aplicar, con qué instrumentos, cuándo, con quiénes, eso fue más participativo que al final.

El análisis de los resultados y las propuestas de mejora más bien lo hicimos, o con algunos tutores o con algunos alumnos, ya no así con toda la gente que de un principio estábamos trabajando. Un poco porque ya terminó el cuatrimestre anterior porque a última hora se aplicaron los instrumentos y después ya todo el mundo estaba preocupado por el examen. Ni modo que nos íbamos a reunir otra vez por la autoevaluación, porque nadie nos iba a “dar piola”. Estamos teniendo mucha

dificultades con los alumnos para su venida, no vienen todos como antes venían, casi un grupo en todas las tutorías, si no por cuestiones de lluvias por cuestiones de salarios, por cuestiones de días de clase que caen los sábados, entonces más problemas para los encuentros del equipo de evaluación.

Investigadora: Ya que habéis trabajado mucho en el cuatrimestre anterior, en lo que es el proceso de autoevaluación, quizás en este cuatrimestre podéis dedicaros más a las propuestas de mejora en la que ya estéis trabajando y de alguna manera quizás al final del cuatrimestre hacer el informe de las conclusiones tanto del Proyecto de evaluación como en la propuesta de mejora. Otra vez si queréis podéis iniciar el proceso de evaluación con otra área, como son lo mismos alumnos.

Alumno: La dificultad era para agruparnos y ponernos todos de acuerdo, eso era una de las dificultades. Para nosotros, el llegar acá ya es una dificultad por la distancia y luego venimos con la intención de entregar todos nuestros trabajos y hacer nuestras consultas, entonces, el tiempo para nosotros es un problema, sería por la distancia mismo.

Investigadora: ¿Y como logros?

Alumno: Lo positivo fueron todas las clases presenciales. Se mejoró la parte profesional en nuestro trabajo.

Investigadora: ¿Por parte de los tutores o por parte de los alumnos?

Alumnos: Los tutores ayudaron bastante a nuestras consultas y eso posibilitó nuestra mejoría también.

Investigadora: O sea, ¿tú has notado que en este cuatrimestre debido a la evaluación lo tutores han mejorado respecto a las tutorías?

Alumno: Podría decir que sí porque ya vivimos como en familia y ya no tenemos miedo de conversar con ellos y decir con lo que nosotros sentimos y cómo podemos mejorar. El aspecto del baño, por ejemplo, nadie quería decir que el baño estaba sucio, entonces, como en una familia ya fácilmente puede decir la experiencia, entonces son

logros mediante la participación. La participación aumentó y el miedo, de a poquito, se quedaba atrás.

Alumna: Lo que a nosotros nos falta es trabajar más en grupo. Anteriormente trabajábamos más en grupo, pero ahora todo el que tiene que irse en su colectivo...

Investigadora: ¿En este cuatrimestre?

Alumna: En este cuatrimestre. Anteriormente, nosotros poníamos nuestra hora y eso cumplíamos y ahora nosotros ponemos y otra vez no cumplimos.

Investigadora: ¿Por qué crees que es eso?

Alumna: A lo mejor nos falta más diálogo

Investigadora: ¿Entre tutores y alumnos?

Alumna: Entre los propios alumnos

Evaluadora: ¿Qué son más productivas las tutorías grupales o las consultas individuales?

Alumna: A nosotros nos gusta más el trabajo grupal porque compartimos más. Cada uno completamos nuestro trabajo e intercambiamos ideas.

Evaluadora: O sea, que están haciendo autoevaluación

Alumna: Esa parte para nosotros es mas positiva, porque la mayoría que estamos a distintas distancias trabajamos individualmente. Dos o tres alumnos son los que pueden trabajar juntos o, si no, cada uno de acuerdo a nuestra posibilidad, entonces nos ayuda bastante el compartir juntos, nos ayuda a mejorar más.

Investigadora: ¿Y los tutores?

Tutora: Durante el transcurso de los cuatrimestres pareciera que van adquiriendo más habilidad, más comprensión lectora y las consultas son menores. Ellos están mucho mejor, comparando con el primer cuatrimestre.

Investigadora: Y con respecto al proceso de autoevaluación ¿cuáles son los logros y debilidades que habéis visto?

Tutora: Y así como para los alumnos, también el tiempo. El tiempo adicional que se destina a la evaluación, pero eso se compensa con los resultados. Gracias a eso estamos mejorando y como dijo el alumno, también tenemos un espacio, una oportunidad de ser evaluados por los alumnos mismos y en donde ellos manifiestan totalmente sus preocupaciones, sin tener temor a represalias, por ejemplo, y a una comunicación más abierta. Es notable la diferencia que existe entre otras modalidades, por ejemplo, un ambiente muy familiar, muy de confianza sin perder el respeto por su puesto. Tienen una inquietud y la manifiestan directamente.

Investigadora: ¿Es una opinión generalizada de todos los tutores?

Tutora: Al principio, por todas las recepciones de trabajos que teníamos, parecía una sobrecarga en cuanto a la atención de los alumnos, la organización institucional, pero es muy importante el trabajo que se ha hecho porque realmente pudimos compenetrarnos, pudimos compartir ideas, ponernos de acuerdo en muchas cosas e ir mejorando. En cuanto al grupo donde yo trabajo, en el cuatrimestre anterior tuvimos muchas clases grupales, por el hecho de que había educación artística de por medio y teníamos que hacer encuentros tutoriales grupales. Ahora, se está haciendo las dos cosas, tanto individual como grupal, pero en mi grupo, por ejemplo, son gente muy abierta, hay unos cuatro que son tímidos pero han mejorado muchísimo, las consultas tutoriales han sido también más abiertas, ellos mismos traen las respuestas y es increíble en estos últimos tiempos, ya que tenemos seis módulos y no hay tantas consultas. Quiere decir que se ha mejorado muchísimo y ellos mismos se han familiarizado con el sistema mismo de trabajo. A mí me llama mucho la atención que en Ciencias y Tecnología, que me pareció que les iba a costar mucho por la capacidad de comprensión, que ha mejorado bastante y no hay tantas consultas. Yo les he habituado a mis alumnos a que si tienen propuestas las anoten y las traigan acá para poder deliberar y para poder buscar la

solución a los problemas. Ellos han mejorado su trabajo a nivel individual y ya traen las propuestas concretas, tienen ya una línea de pensamiento y una propuesta concreta y son más objetivos.

Investigadora: ¿Eso estaría provocado más bien por el paso de los cuatrimestres y el afianzamiento del sistema, o por el proceso de autoevaluación en sí?

Tutora: También por la evaluación, porque nos dio la oportunidad de ser más abiertos, más objetivos, por que cada criterio que hemos utilizado para la autoevaluación, hemos visto cuál es el proceso, entonces eso nos ayuda a planificar mejor, a ordenar mejor las ideas, porque ya estamos habituados a una sistematización. No es que llevamos por cualquier lado las ideas, estamos más afianzados. Eso no quiere decir que todo esté bien; en apariencia está bien pero según los resultados tenemos nuestras debilidades. Aparecieron algunos aspectos que tenemos que mejorar los tutores porque, en esta modalidad, los alumnos, mucho más fácilmente se dan cuenta de algunas debilidades porque ellos ya están en aula, ya están ejerciendo y manejan muchas destrezas y habilidades. Entonces, ya que en cada tutoría siempre hay alguno que maneja bien algún área, entonces, por ahí viene la percepción de ellos más fácilmente.

Tutora: Es notable el grado de comunicación que existe, comunicación entre comillas porque ellos comparan a los tutores. También hemos notado que cada grupo estira a sus tutores y eso hace también que nuestra autoestima aumente como tutores y como profesionales también.

Investigadora: ¿Qué me decís de las actitudes respecto a la evaluación, en general?

Tutora: Al principio se tuvo bastante miedo como le había manifestado, pero de hoy en más creo que hay más aceptación, sobre todo, después del primer trabajo realizado, porque primero todo el mundo recelaba, ¿para qué será la evaluación? Teníamos demasiadas hipótesis.

Evaluadora: Generalmente, se piensa que es para tomar alguna medida, alguna decisión sobre la labor del docente, justamente la idea que nosotros teníamos era que, por ejemplo, se destierre esa idea porque uno asume una falencia que tiene, que eso va

a decidir, y también queríamos que ésto formara parte del encuentro tutorial sin que fuera una carga, aunque sabemos que es por el enfoque mismo, por la situación que se presenta y las cosas que se tienen que hacer. Son otro tipos de tareas, pero en la mayoría de los casos como en muchas Sedes, como que no se decidieron por eso. Primero, porque era algo desconocido; ¿para qué será? Y otros, porque pensaban que iba a ser otro trabajo a más de los que ya tenemos. Por eso, lo que es importante es el trabajo que están haciendo, lo que eso implica.

Investigadora: Si ponéis en una balanza lo positivo y lo negativo, ¿con qué os quedáis...?

Tutora: Mas bien positivo que negativo, salieron muchas más cosas positivas que negativas. Y lo que pasa es que la mayoría de nuestros alumnos son mujeres, y las mujeres evaluaron más objetivamente.

Tutora: Nosotros no tenemos una cultura de autoevaluación, tanto en tutores como en alumnos. Lo que yo me percaté de este trabajo que hemos hecho en conjunto es que, de repente, los alumnos no quieren hacer una evaluación objetiva. Yo creo que hace falta que caminemos mucho mas con la autoevaluación. Se hace para que me digan: profesora esto es tu falla o las cosas que se quieren mejorar y muchas veces los alumnos no hacen una calificación tan objetiva, tal vez hubieran salido muchas cosas más pero no sabemos si ellos, las omiten porque se sienten a gusto.

Todos los paraguayos tenemos esa cultura de que a nuestros superiores no queremos decirles tal o cual cosa por temor, por los menos ellos dijeron hoy que perdieron el temor a dialogar, eso es un punto muy positivo porque se dieron cuenta que acá hay apertura, pero yo creo que esto tiene que ir avanzando más, porque toda autoevaluación tiene que ser para mejorar.

De repente, ellos también se sienten muy a gusto por su presencia acá, por la apertura que nosotros le damos como institución, como tutores, como coordinadores, porque sabemos que nuestras instituciones fueron también muy cerradas en cuanto a los alumnos, entonces ellos encontraron un ambiente diferente con esta evaluación.

Esos son los puntos positivos así como hay también algunos puntos que tenemos que ir acrecentando.

Investigadora: El hecho de que vosotros mismos habéis elaborado los instrumentos ¿os ha parecido interesante o hubieseis preferido que los instrumentos se hubieran venido de la Coordinación Central? ¿Cuál es vuestra opinión respecto a eso?

Tutora: Para mí es un punto muy positivo que nosotros hayamos elaborado porque me siento más segura porque voy a evaluar algo que a mí me interesa saber sobre nuestras funciones. Para mí fue muy importante porque desde mi punto de vista estaban bien elaborados los cuestionarios, creo que pedía todo en cuanto a lo pedagógico, al ambiente físico... Inclusive, pedimos algunos cuestionarios referente a la parte social; todas esas cosas fueron puestos en esos cuestionarios y para mí es bueno, sólo que creo que tenemos que tener mucha más experiencia.

Investigadora: Se construye haciendo, esto es un proceso. Para que exista una cultura de autoevaluación tiene que pasar un tiempo, tenéis que equivocaros muchas veces y tenéis que tener aciertos muchas veces.

Tutora: Para mí, como tutora, uno de los puntos más importantes de la evaluación es que nos percatamos de que había una necesidad de intercambiar ideas entre tutores también, por eso ya hemos organizado la jornada de ciencias, que estuvimos compartiendo y los especialistas de ciencias trabajando con todos los tutores, y ponernos de acuerdo e ir desarrollando esas partes, porque sabemos que ninguno de los tutores son especialistas en todas las áreas. Yo creo que ustedes tienen conocimiento, entonces ese intercambio de trabajo es muy importante. La parte de ciencias, por ejemplo, a todos los compañeros les gustó, aprendieron cosas muy importantes por que por más que, a veces uno sabe, el conocimiento es muy superficial.

Evaluadora: Yo creo que ese beneficio se va a notar en las pruebas porque los alumnos son los directos beneficiarios, en la medida que ustedes consulten con los colegas.

Tutora: Uno de los aspectos en los que los alumnos nos evaluaron es nuestro aspecto de trabajo, entonces nos vimos con la necesidad de compartir un poco mas nuestro

trabajo entre tutores, porque anteriormente un alumno decía “la tutora fulana desarrolla un tema así, y la otra tutora de una forma diferente...”, porque cada uno tiene su método.

Evaluadora: Y en algunos aspectos ¿unificaron ustedes a través de eso?

Tutora: O sea que el hecho de compartir en forma grupal es uno de los hechos positivos que sacamos de la autoevaluación.

Coordinadora: Mi logro, porque yo me estaba iniciando en la coordinación en el cuatrimestre anterior, son los primeros contactos que yo tuve con los alumnos, algunos ni me conocían, “ella es nuestra coordinadora”, me decían y salió inclusive en la autoevaluación que hay muy poco conocimiento de la función la coordinación, entonces, el logro ha sido trabajar más la comunicación con los alumnos y con los mismos tutores.

Y otro logro es que al final todos participaron de este proceso de autoevaluación, como ya lo mencionaron. Muchos se mostraron escépticos, con relación a la evaluación. En un principio, la mayor dificultad que hasta ahora me cuesta, es encontrar la motivación para que todos los tutores se sientan comprometidos sin que sea por obligación, que sea por propio gusto. Y el logro con los alumnos es que desde el primer momento ellos estaban prestos, fue mucho más fácil ese primer contacto con alumnos que el primer contacto con tutores.

Coordinadora: Yo pienso también que ustedes tienen que considerar que es importante si la mayoría de tutores, así de buenas a primeras, hicieron el trabajo, si sintieron esa necesidad de trabajar. Yo pienso que eso es un ejemplo para los alumnos, algunos habrán pensado: ¿si nuestros tutores están motivados para participar cómo nosotros no?

Coordinadora: Y al revés también sucedió. Que el alumno también les estiraba a los tutores. Pero al final, cuando se vieron los resultados de lo que realmente estaba pasando, se tomó con más compromiso la autoevaluación, ya no fue así como una carga impuesta, sino que es parte de un proceso para mirar un poco desde lo interno.

Evaluadora: ¿Y en algún momento le comentaron a los alumnos que este trabajo que ustedes hicieron se presentó en la entrega técnica?

Coordinadora: Al equipo, mas bien, y a los integrantes del Consejo de Estudiantes.

Evaluadora: En el caso de Villa Hayes, por ejemplo, esa fue la motivación especial para que todo el mundo cambiara completamente su actitud, porque se sintieron tan motivados porque se presentó y se dio a conocer su experiencia a nivel nacional y a todas las Sedes del Proyecto. Yo creo que eso es importante, por eso en algún momento, los alumnos deberían comunicar a sus compañeros que ésto se presentó en la entrega técnica. Incluso hubo gente que se acercó y dijo: qué lastima que no se trabajó en esto, puesto que quedaron maravillados.

Investigadora: No sé si queréis añadir una cosa más.

Yo creo que ha quedado muy claro lo que ha sido todo vuestro proceso y yo creo que en el próximo grupo de discusión vamos a hablar sobre cómo se ha desarrollado la Sede y en que medida, en qué medida se han desarrollado los tutores mediante la evaluación.

Como ya vais a estar trabajando en los planes de mejora y tenéis un poquito más de tiempo, en mayo vamos a estar hablando sobre estos temas, de alguna manera para valorarlo mejor. Y por mi parte agradeceremos que estéis aquí. Esto en algún momento debería publicarse porque es una experiencia muy interesante. Nosotros, a nivel Central tenemos pensado en algún momento hacer una publicación con las experiencias que se están trabajando a nivel general. Pero yo quiero que, como Sede, sepáis que son los primeros comienzos que estáis teniendo, y son fundamentales. Por lo tanto, yo os animo muchísimo. Para mí la evaluación es una parte fundamental del aprendizaje, los alumnos están acostumbrados a que se les evalúe pero los tutores no, ni los coordinadores, ni el propio sistema, por eso hay cierto rechazo por parte de los tutores o de los coordinadores o del propio sistema. Los alumnos, sin embargo, se enganchan enseguida porque ya están acostumbrados y no lo ven como algo temeroso y además es una manera de sentirse escuchados, por lo tanto, yo felicito a lo alumnos, a los tutores y a ti como coordinadora porque en el fondo das un respaldo institucional, sin un respaldo, y un liderazgo es difícil. Yo creo que también el coordinador tiene un papel muy importante intentando motivar, intentando coordinar todos los sectores.

5.2. SEGUNDO GRUPO DE DISCUSIÓN

Investigadora: Vamos a comenzar el segundo grupo de discusión en Caaguazú viendo los objetivos, que serían: conocer el funcionamiento institucional, comprobar si ha habido un desarrollo en la institución y en todos los tutores también, gracias al proceso de evaluación y fomentar, de alguna manera, la comunicación entre los tutores, la coordinadora y los alumnos.

No sé si os parece bien este esquema que habíamos propuesto, si no, me lo decís y quizás lo podemos cambiar.

Primero estamos casi todos los que estuvimos en la primera reunión, faltan dos alumnos. Podemos empezar con el funcionamiento de la Sede, respecto al trabajo en equipo, a la coordinación, al desarrollo del profesorado. Si queréis vamos viendo punto por punto y si queréis vemos cómo es y si creéis que ha cambiado en algo. Porque vosotros ¿ya habéis terminado todo el proceso de evaluación?

Coordinadora: A medias, hasta donde pudimos hacer es lo que hicimos, ya no pudimos avanzar más y yo creo que en el próximo cuatrimestre vamos a trabajar más en los planes de mejora, antes de aplicar algunos cuestionarios.

Investigadora: ¿Cómo es vuestra coordinación? ¿Trabajáis más en equipo? ¿Trabajáis más aisladamente? ¿Cómo creéis que es el trabajo aquí en la Sede?

Tutora: Todos los trabajos siempre los hemos hecho en equipo, siempre las decisiones se han hecho en equipo.

Investigadora: ¿Todas las responsabilidades se dan en equipo?, es decir, si hay que hacer cualquier actividad y se toma la decisión de que sea algún tutor, ¿esa decisión la tomáis entre todos o parte de la coordinación?

Tutora: Siempre partimos de una reunión y en equipo se toman todas las decisiones.

Investigadora: Y las reuniones que tenéis ¿suelen ser reuniones establecidas?, ¿existen reuniones espontáneas?

Coordinadora: Depende de las necesidades. Hoy, por ejemplo, no estaba programada una reunión pero se vio la necesidad de tener una. Este cuatrimestre nosotros hicimos un cronograma, que en el cuatrimestre anterior no lo hicimos, por todo el trabajo que se está realizando, entonces hicimos un cronograma de actividades en relación a lo que fue la experiencia del cuatrimestre anterior.

Evaluadora: Eso está en el proyecto que nos enviaron.

Coordinadora: El cronograma de acuerdo al desarrollo de la Sede, este año lo hicimos en conjunto, el otro año yo tenía mi cronograma y los tutores también y este año consensuamos, se puso una base de cronograma y en base a eso se trabajó.

Evaluadora: ¿Y cumplieron?

Tutora: Casi todos cumplimos, pues como dijo ella, hemos consensuado, viendo un poquito los acontecimientos que nos podíamos encontrar durante el cuatrimestre.

Coordinadora: Lo que no se pudo hacer muy bien es lo que tiene relación al trabajo con los alumnos en cuanto al Consejo de delegados y la autoevaluación por las situaciones que en las otras reuniones ya hemos sacado, es decir que por cuestiones climáticas o económicas. No asistían todos, entonces no pudimos encontrarnos para coordinar.

Investigadora: ¿Y cómo es el clima entre los tutores?

Tutora: Muy bien, terminaron ya los conflictos que teníamos, que alguna vez le tenía preocupada; y gracias a su intervención creo que esto está viento en popa.

Tutora: Inclusive, yo veo como diferencia, que como la mayoría somos profesores del curso regular también, cuando llegan los sábados parece que somos mucho más unidos, porque yo creo que también ayudan las reuniones, todos trabajamos de forma igual y tenemos los objetivos más comunes.

Investigadora: Vosotros ¿habéis notado algún cambio que se deba a la autoevaluación, por ejemplo el trabajo el equipo, la relación entre los tutores, el clima, habéis notado un cambio o no se ha percibido un cambio?

Tutora: Yo pienso que sí, hay muchos factores que influyen. Primero que siempre se fueron las propuestas pues siempre estamos trabajando con este Proyecto de autoevaluación y sabemos, por ejemplo, cuáles son las mejoras que tenemos que introducir, cuáles son las respuestas positivas que hemos encontrado durante el transcurso, porque tuvimos la oportunidad de ver qué cosas estamos haciendo, qué cosas nos faltan por hacer más, en qué aspectos estamos más flojos.

Investigadora: Pero eso es un poco siguiendo el criterio de la utilidad de la evaluación, pero yo me refiero más si ha cambiado la coordinación, la relación entre vosotros, el clima de la institución, si percibís que ha cambiado o no.

Tutora: De hecho que con la coordinadora estamos trabajando demasiado bien, ya ha quedado atrás lo otro; siempre hubo apoyo porque ella siempre trae propuestas o lleva propuestas. Siempre pone a consideración y siempre hacemos consensuando a partir de las sugerencias que nos lleva. Si hay, por ejemplo, alguna sugerencia de nuestra parte, ella siempre anota y así vamos mejorando nuestras actividades.

Tutora: Yo lo que quiero agregar es que a partir de la autoevaluación nos hemos dado cuenta que es una manera de ir creciendo profesionalmente porque anteriormente, por el sistema docente mismo, estábamos con ese temor a las represalias, que la gente viene para controlarte; había un temor de parte de los docentes, entonces todos estábamos sospechando y dudando. Entonces, cuando empezamos la evaluación no nos gustaba tanto porque veíamos como una manera de controlarnos. Pero a medida que se fue desarrollando, hay un clima de confianza y de más tranquilidad de parte de los docentes, porque todo el mundo después se dio cuenta que es más bien para un progreso profesional este trabajo que hemos hecho. Se acabó la inseguridad que antes teníamos. Porque anteriormente, a nivel ministerial, se nos evaluaba para darte una determinación, para ponerte un fin, por ello estábamos con temor.

Coordinadora: Yo veo en mí que, en este cuatrimestre, hay una mejor planificación conjunta. Antes se planificaba pero no era a nivel de los tutores, era más bien a nivel personal, en esas cuestiones me ayudó el proceso de autoevaluación, a parte de tener un mayor acercamiento con los tutores desde esta función; en eso sí percibo diferencia, en la función de la coordinación, pero no puedo yo establecer otras diferencias.

Investigadora: ¿Vosotros percibís que ha habido un desarrollo del profesorado? ¿Que ha habido un crecimiento a nivel personal y profesional?

Tutora: Por ejemplo, al salir el tema de que no todos los tutores teníamos los mismos criterios para la evaluación de los trabajos, entonces intentamos más a tener reuniones, ponernos de acuerdo en qué criterios vamos a tomar para corregir los trabajos, entonces ahí sí hubo cambios.

Investigadora: (A los alumnos). Vosotros ¿habéis notado un cambio en lo que es el diálogo educativo? ¿En la relación con los tutores y la coordinadora?

Alumno: Grandemente. Esta evaluación nos ha permitido destaparnos un poco más y expresarnos; muchas cosas, por ejemplo, si es que nos disgustaba, nos callábamos porque no había un espacio donde se nos permitía; entonces a partir de eso ya cada uno anotaba, daba sus sugerencias y ya participábamos más en un grupo. También, en un principio, todos corrían de la evaluación porque tenían miedo de que incida en la calificación, entonces eso nos costó un poco explicar a los compañeros explicar que de ninguna manera esto incide en la calificación. O sea, que hoy por hoy se ha mejorado bastante.

Investigadora: ¿Y entre vosotros mismos, los alumnos?

Alumno: También con la creación de este espacio, de reunirnos, ha permitido a mejorar el grupo.

Investigadora: ¿Y vosotros decís que ha habido un respaldo real de la coordinación?

Alumno: Yo creo que sí.

Investigadora: ¿Decís que esa actitud de la coordinadora se ha transmitido hacia los alumnos?

Alumno: Sí se ha transmitido.

Investigadora: Y los tutores ¿qué opináis?

Tutora: De hecho que sí, más bien estos casos dependen de la cabeza, si la cabeza no funciona y no está convencida con un replanteo de la práctica pedagógica o algo nuevo que se va a implementar, generalmente no funciona.

Investigadora: Vosotros ¿tenéis un proyecto pedagógico o de la institución?

Coordinadora: Es consecuencia del proceso de la autoevaluación también. Vimos que teníamos que tener el proyecto para con los alumnos y, de repente, nos preguntamos para qué tener un proyecto dentro de un proyecto donde todo está establecido, pero hay algo que nosotros podemos mejorar, hay algo otra vez que nosotros podemos invertir en la Sede; entonces estamos ahí trabajando, no podemos todavía terminarlo, pero más bien es un proyecto tipo memoria donde se recogen un poco experiencias anteriores y se proyectan a estos dos cuatrimestres que están faltando, en ese sentido se basa el proyecto, si se lo puede denominar proyecto.

Tutora: A partir de la coordinación, yo creo que la mayor diferencia es la independencia de la Sede, ayuda a que la Sede actúe con más independencia y a que el grupo decida sobre ciertas situaciones. Porque anteriormente, como era una experiencia tan nueva para los compañeros, nos limitábamos a hacer todo lo que nos pedían en la Sede Central, inclusive, en los planeamientos nosotros estábamos pendiente de que era lo que ellos querían y parecía que dejábamos un poco de lado nuestras necesidades y nuestra realidad y con la autoevaluación yo me doy cuenta que estamos pisando más tierra, estamos analizando más nuestra situación como Sede Caaguazú y, especialmente, a tomar decisiones. A pesar de que la Sede Central diga una cosa, nosotros lo adecuamos a nuestras necesidades.

Investigadora: Vosotros ¿estáis trabajando en algún otro proyecto de innovación?

Coordinadora: Yo que trabajo en capacitación, desde el año pasado estamos implementando el Plan Piloto de Capacitación Docente, o sea, una descentralización pedagógica.

Investigadora: ¿Y están trabajando gente del Proyecto Educación a Distancia?

Tutora: La mayoría de los tutores.

Investigadora: A partir de la evaluación ¿se ha incrementado en algo los proyectos de innovación?

Tutora: No

Evaluadora: ¿Y la organización con los alumnos, prácticamente estaba instalado antes de empezar la autoevaluación o comenzó con este proyecto?

Alumno: Ya estuvimos organizados antes de que inclusive comience el Proyecto de autoevaluación.

Evaluadora: Y ¿ayudó eso a fortalecer y a que tengan más protagonismo?

Alumno: Yo creo que uno de los factores determinantes aquí fue el tiempo, como este proyecto permite que cada uno venga y participe de acuerdo a su factibilidad, eso por ejemplo implica que nos reunamos. Por ejemplo, muchos vienen a la mañana, otros vienen a la tarde; la flexibilidad. Estuvimos viendo algunos puntos que para esa organización ayudó un poco el sistema, pero para otras cosas, como el Consejo, creo que no.

Investigadora: Con respecto a la infraestructura ¿ha habido algún cambio?

Coordinadora: No.

Investigadora: ¿Vosotros creéis que tenéis una infraestructura adecuada para la Sede?

Coordinadora: Para la cantidad de tutorías no, porque tenemos menos salas que tutores, entonces, algunos grupos están afuera, otros están en los corredores. Para hacer tutorías grupales es difícil y para el examen, también.

Tutora: Otro inconveniente es el tema de la utilización de los vídeos, porque no hay una persona que maneje los diversos materiales y nosotros no tenemos un salón instalado con esos instrumentos, en donde nosotros podamos ir a poner el vídeo, si no que hay que acarrear el televisor y todas esas cosas y eso implica también mucha responsabilidad. No se puede dar de la forma que se propone a nivel Central, porque así como pidieron que se esté proyectando cada vez que los alumnos quieran es imposible. Sabemos que esos aparatos son caros y estar trayéndolos y llevándolos todos los sábados, para mí es mucha responsabilidad y la falta de disponibilidad hace que sea sinceramente imposible, por eso creo que ese es un punto que de alguna manera tiene que ir mejorando. Falta una persona encargada de eso. O sea, lo ideal sería que se instalara un salón multiuso y que esté disponible, por ejemplo, toda la mañana los sábados. Necesitamos una sala de proyecciones.

Investigadora: Haciendo un balance de estos puntos, si queréis me corregís, la infraestructura, en general, parece que no se ha desarrollado por el tema de la autoevaluación; respecto al proyecto de innovación, tampoco; respecto al Proyecto Institucional, sí, ahí ha habido un cambio cualitativo; respecto al respaldo de la coordinadora, también, según lo percibido por los alumnos. En torno al diálogo educativo también ha habido una mejora, tanto en cantidad como en calidad. Y lo que es el desarrollo del profesorado, es decir, mejorar actitudes hacia la autoevaluación, el intercambio de experiencias, en eso ¿sí o no?

Tutores: Sí

Coordinadora: Respecto al desarrollo del profesorado, consecuencia también de la evaluación, cada especialista se reunía con su par y juntos resolvían los ejercicios de entrega al tutor, hacíamos experimentos, un grupo se encargaba de explicar como se hace un plegado, otro grupo se encargaba de explicar temas sobre Didáctica. Eso

también fue consecuencia de la autoevaluación, que lidere un grupo especialista en el tema.

Investigadora: Y como trabajo en equipo, ¿se ha mejorado?

Tutora: Bastante, esto más que nunca nos ayudó a fortalecer.

Investigadora: Yo creo que quedan claros los aspectos de la institución que parece ser que se ha mejorado y lo que queda todavía por mejorar supongo que también influirá en el momento que tengáis hecha toda la evaluación y empecéis con el proceso de planes de mejoras.

¿Creéis que ha cambiado la opinión hacia la institución?

Coordinadora: Hay como mas sistematización en el trabajo, hoy como mas organización y coordinación entre nosotros.

Investigadora: Yo no sé si hay alguna cosa más que queréis añadir, porque me parece que el otro día estuvimos viendo todos los inconvenientes que tuvisteis a la hora de trabajar todo el proceso. No sé si queda alguna cuestión que queráis resaltar... Si no, felicitaros por el trabajo que estáis haciendo y animaros a que sigáis con todo esto, más que nada porque vosotros vais a ser los beneficiarios.

Coordinadora: Con respecto a la comunicación, a mí me sirvió mucho como acercamiento a los alumnos y a los tutores. También sirvió para organizar mejor nuestro trabajo e inclusive ver de otro modo a todo el grupo en general, ver que no sólo a las espaldas de la coordinadora está la Sede, sino que todos estamos juntos. A mí me cuesta, en este momento, descifrar los cambios que hubo porque tratamos de introducir algunos cambios a medida que íbamos caminando con la autoevaluación.

Alumno: También yo quiero destacar que la flexibilización de los tutores. La atribuyo a este proceso, porque de aquí ya han salido algunas sugerencias, también se ha dado con el tiempo, más familiaridad y hay mas acercamiento y mayor comunicación. Gracias a las sugerencias, los tutores han mejorado grandemente y hay más acercamiento, más comunicación. Un ejemplo concreto: salió que los alumnos decían que no conocían a la

coordinadora. Y yo creo que esto también a la coordinadora le sirvió para que de alguna forma la gente fuera conociéndola porque los alumnos se dirigían a la tutoría, parecía que no estaba en los planes. Nosotros le habíamos sugerido a la coordinadora que faltaba acercamiento hacia los compañeros, cosa que también hoy por hoy reconoce ella.

Tutora: nosotros teníamos una característica especial, que cada año se cambiaban los delegados de despacho y se cambiaba la coordinadora. En nuestro Proyecto se cambiaba la coordinadora.

Yo me inicié como encargada de despacho con otra coordinadora y salió ella y entró la coordinadora. Y nos faltaba estabilidad. Ahora la directora de la Sede es una tutora.

Coordinadora: Tratábamos de que no se notara tanto la diferencia entre regular y a distancia porque somos las mismas personas. El rol que estamos desempeñando es que hay más familiaridad.

A mí me dijeron que no me conocían e intenté paliar eso paseando por los grupos para darles ánimos para que me conozcan, por lo menos de vista. Y eso me sirvió en el acto de clausura y este año también tuvimos un acto de apertura y clausura, aunque no lo tuvimos como plan de mejora sino como elemento que hay que hacer.

Investigadora: Muchas gracias y suerte.

5.3. ENTREVISTA CON LA COORDINADORA

Investigadora: ¿Desde cuándo el centro participa en el proyecto de evaluación exactamente?

Coordinadora: Desde el 5 que es cuando comenzamos el cuatrimestre, el 5 de agosto y desde ahí comenzamos con la decisión del tema específico. En el cuatrimestre anterior elegimos tres temas, ya definimos la participación y elegimos tres temas pero vimos que nos iba llevar mucho tiempo y como era inicial nos decidimos, otra vez, por uno de los optados, de los tres elegimos otra vez uno; a partir del 5.

Investigadora: Y ¿cuántos alumnos participan?

Coordinadora: Directamente participaron 65 alumnos más los del equipo. O sea, el equipo son básicamente 17, uno por tutoría.

Investigadora: Y ¿cómo se les propuso el tema a ellos?

Coordinadora: Los alumnos ya conocían del cuatrimestre anterior que había una autoevaluación, y que, bueno este año, con el Consejo de Delegados que hemos formado se eligió y se decidió que ellos iban a elegir otro representante para la autoevaluación, entonces, son dos las personas por equipo que están participando, uno como delegado y otro como parte del equipo de autoevaluación y ellos querían saber también, cómo nosotros estamos en la Sede desde una mirada más interna.

Investigadora: ¿Quién coordina el proyecto?

Coordinadora: Yo.

Investigadora: Y ¿tienes tutores implicados, todos, algunos?

Coordinadora: Más directamente implicada una tutora que se ofreció de entre los tutores. Los otros tutores están implicados pero más indirectamente, unos más que otros.

Investigadora: ¿Qué áreas seleccionásteis, porque he visto que tenéis el éxito escolar?

Coordinadora: Sólo eso.

Investigadora: Sólo éxito escolar. ¿Y cómo se eligió ese tema?

Coordinadora: Dentro de las tres opciones se ha elegido otra vez cuáles eran las posibilidades que teníamos, qué tan factibles eran los temas que podíamos elegir, y vimos que el éxito escolar era uno de ellos, pero con los tutores, no con los alumnos.

Investigadora: Bueno, ¿cómo se presenta todo esto a los alumnos? ¿Tenéis un sistema de reuniones periódicas?

Coordinadora: Casi cada sábado. En estos últimos tiempos al menos tuvimos con el equipo de autoevaluación, ellos venían, conversábamos y después ellos se iban a transmitirle otra vez a sus compañeros.

Investigadora: Eso ¿lo hacíais a través de....? ¿Los representantes de los alumnos coinciden con los representantes de la evaluación?

Coordinadora: No, son dos personas diferentes. O sea teníamos, o reunión de consejo, o reunión de autoevaluación.

Investigadora: Pero los alumnos ¿son los mismos?

Coordinadora: No.

Investigadora: Son distintos. O sea que ¿no son delegados, los alumnos? ¿Los que llevan la autoevaluación no son delegados?

Coordinadora: No. Pero son electos de entre sus compañeros.

Investigadora: Y ¿cuánto tiempo crees tú que se dedica al tema?

Coordinadora: Eh... en un día...

Investigadora: Cada sábado, por ejemplo, ¿o no es cada dos sábados, como es?

Coordinadora: Bueno. En términos así de promedio, casi cada dos sábados.

Investigadora: ¿Una reunión cada dos sábados?

Coordinadora: Sí. Promediando del todo lo que tuvimos en.... y un error mío fue que no hemos registrado esas reuniones con las delegadas. Con los alumnos, con los docentes, sí, con los tutores sí, pero con los alumnos no.

Investigadora: Y ¿es una demanda que también han hecho los alumnos, o no?

Coordinadora: Uhhh... No. A no ser que... porque en el cuatrimestre anterior, no han participado en la elección, a no ser que ellos en el año pasado hayan hecho algo, pero no creo porque todo era novedoso para ellos.

Investigadora: ¿Y cómo? ¿De qué manera han participado los tutores?

Coordinadora: Los tutores más para información a los alumnos y para animar a los alumnos a que participen.

Investigadora: Pero ¿quién ha estado más motivado, los alumnos o los tutores?

Coordinadora: Los del equipo de autoevaluación.

Investigadora: Ya. ¿Qué han tirando más hacia los alumnos?

Coordinadora: Sí.

Investigadora: ¿Y los tutores?

Coordinadora: Unos más que otros, unos decían que era una pérdida de tiempo, que no servía, que bueno... dos personas específicamente fueron las que me dijeron así abiertamente. Conversamos que si la actitud de la persona era así, cómo iba a animar a los alumnos y ella me dijo que cuando era la autoevaluación, se calla y le deja al equipo.

Investigadora: Lo estoy grabando.

Coordinadora: Risas.

Investigadora: ¿Qué actividades habéis hecho hasta ahora?

Coordinadora: ¿Dentro de la autoevaluación?

Investigadora: Sí.

Coordinadora: Bueno. Aparte de las reuniones con el equipo, definir un poco, todo el marco conceptual, definir con los tutores y los alumnos, eso sí que hicimos, qué entienden ellos, ambos, por autoevaluación y éxito escolar. Entonces, por qué lo hicimos, para qué lo hicimos, toda la parte del diseño conceptual y metodológico. Luego hicimos el diseño de los instrumentos, tanto con los tutores como con los alumnos y los aplicamos. En esa aplicación hubo una descoordinación por el tema de Educación Artística que no se querían perder para nada las clases que tenían los sábados, entonces reunir a todos fue un problema, porque vienen como a destiempo, este grupo ya se va, el otro viene. Era un triple trabajo más o menos. Pero bueno, lo aplicamos. De los 85 que nosotros teníamos previsto, 85 alumnos aplicar los instrumentos, aplicamos 62, 65, más o menos, que produjo un 70 % de lo previsto. Luego, yo, prácticamente de forma individual, y con... tengo también ex-alumnos míos que están dentro de la autoevaluación entonces como estoy mas apegada a ellos les estiraba también a ellos para que me ayudaran en el análisis, un poco para ver qué resultados, contarles lo que yo he leído y también a la tutora que estaba dentro del equipo. Ahora estoy en el proceso de escribir.

Bueno, alistar todo también fue todo un tema, ver cámara, fotocopias, tenerlo todo listo para cada..... Lo interesante para mí fue que cada equipo, o sea, cada miembro del equipo de representantes de alumnos, por tutorías, hacia con sus propios compañeros. O

sea, la tutoría de..., venía su representante para la autoevaluación y él mismo lo hacía con sus compañeros. Los compañeros eran elegidos al azar o voluntariamente se ofrecían, si no, él les hablaba y salían cinco compañeros; y trabaja él con sus propios compañeros, y con algunos hice yo, con siete tutorías, el miembro del equipo estaba conmigo y hacíamos juntos todo el proceso y en un día aplicábamos todos los instrumentos por cada equipo, por eso nos fue llevando más tiempo porque no podemos abarcar tantos equipos, tantos alumnos por cada sábado.

Investigadora: ¿Qué pasa con los instrumentos? ¿Qué instrumentos habéis utilizado?

Coordinadora: Tenemos de tipo cuantitativo y tratamos de introducir también cualitativos. En lo cuantitativo tenemos los datos estadísticos académicos; cuántos aprobados, cuántos reprobados por cuatrimestre. Después, tenemos el cuestionario con preguntas muy cerradas, de cuatro opciones... bueno eso es lo cuantitativo.

Investigadora: ¿Eso quién lo hizo? ¿Ese cuestionario?

Coordinadora: Ese cuestionario lo hicimos entre los tutores y yo. Nosotros presentamos una base diríamos, después le presentamos a ellos como tres o cuatro veces.

Investigadora: ¿A quién?

Coordinadora: A los tutores. Y la validación estuvo a cargo del equipo de autoevaluación. De lo cuantitativo hicimos la evaluación fotográfica.

Investigadora: ¡Cualitativo!

Coordinadora: Cualitativo, de lo cualitativo, diario y grupos focales.

Investigadora: Y ¿qué tal la experiencia de combinar técnicas cualitativas y cuantitativas?

Coordinadora: Prácticamente, hicimos casi las mismas preguntas, para ver si había diferencias o semejanzas y encontramos muchas semejanzas entre ambos. Lo que a mí me afectó más, es la parte de coordinación. En ambos salía que no conocían bien las funciones, inclusive algunos me decían: “yo no te conozco”, a la coordinadora y ya era el final del cuatrimestre más o menos. Entonces, prácticamente son muy similares las respuestas. O sea, tantas diferencias no encontramos. En ambos fueron muy abiertos, bueno les costo más el diario, por ejemplo, ver qué logros han obtenido dentro de cada uno de los cuatrimestres, tanto logros personales como profesionales, pero los hicieron, algunos no querían escribir, querían marcar no más. Esa diferencia también encontramos

Investigadora: ¿Que te pareció la experiencia de elaborar vosotros vuestros instrumentos?

Coordinadora: Personalmente, a mí me pareció una rica experiencia de poder aprender. Bueno no sé si para todas las Sedes es así, con los alumnos también. Con los que he trabajado se mostraron muy abiertos y han dicho que quisieran participar en otros. Si cada año hay, o cada cuatrimestre, entonces ellos también quieren participar, pero no así los tutores, que ellos consideraron que..., bueno..., afirmamos lo que decíamos, que los alumnos están motivados etc. Que ellos ya lo sabían, entonces para qué hacer. Era más o menos lo que ellos plantearon, pero no hablo de todos o sea algunas personas que tal vez arrastran al grupo.

Investigadora: ¿Y tú crees que la institución se ha desarrollado gracias a la autoevaluación?

Coordinadora: Sí. Yo pienso que en el conocimiento de ambos, yo sé qué hay dentro del equipo de autoevaluación. Por ejemplo, supe lo que no salió dentro del cuestionario porque los alumnos no querían dejar mal a sus tutores. O sea, hoy, por ejemplo, me dijeron que hay tutores que no enseñan, que no saben, que les tratan mal, que en la evaluación son muy argeles, como dicen ellos, eso predispone a que se rinda mal, etc. Yo pienso que sí que hubo un acercamiento más con los alumnos, lo que permitió también formar al Consejo de Estudiantes; bueno con los tutores no hubo, eso no posibilitó el mayor acercamiento porque ya era todos los sábados las reuniones de

autoevaluación y ellos no querían más tener reuniones, entonces con los tutores sí, tuve esa dificultad, pero con los alumnos hubo mucho más acercamiento, más conocimiento desde ambos, desde la coordinación a los alumnos y viceversa.

Investigadora: Bueno entonces, a nivel de institución ¿sí que crees que se ha desarrollado?

Coordinadora: Sí

Investigadora: Y a nivel del profesorado ¿crees que hay algún desarrollo o no?

Coordinadora: A nivel de profesorado no veo tanto, tal vez es mínima la experiencia a ayudar en algo pero muy sensible, no se ve así como todo un cambio, una revolución, algo que motiva; por lo menos yo no percibo eso.

Investigadora: ¿Y a nivel de capacitación por ejemplo? ¿En temas de evaluación?

Coordinadora: No sé, yo no percibo.

Investigadora: ¿Y el taller que ha habido de instrumentos de evaluación?

Coordinadora: Para uno les resultó interesante y para otros no, porque la mayoría, o sea no la mayoría, sino como tres o cuatro han hecho, o cursos de evaluación, o son evaluadores. Entonces ellos dijeron que ellos sabían todo, que...que sí, que más o menos era una justificación del Proyecto, que se yo. ¡¡Ya sabrás de quienes!!(Risas)

Investigadora: ¿Ahora mismo tienes ya los resultados?

Coordinadora: En bruto.

Investigadora: En bruto...Bueno...

Coordinadora: De lo que yo he leído he sacado algunas conclusiones, y la propuesta última que les di a los.... faltaba información, dicen ellos: falta mas información de

matriculación, cuándo tienen que venir, qué módulos van a tratar en el siguiente cuatrimestre, etc. Falta más información.

Investigadora: ¿Falta más información de parte de la Coordinación Central?

Coordinadora: No, no, no. De ahí, de la Sede. Nosotros no teníamos el cartel afuera, en este cuatrimestre se ha puesto porque antes nos olvidábamos, no lo sacábamos entonces. Les constó mucho eso de venir a la Sede y mirar lo que había afuera y bueno tratamos de...

En las reuniones de Consejo, por ejemplo, fue un punto de referencia, o para tener reuniones, o para informar algo a los alumnos. Con el periódico o con el mural, más o menos se palió en este último tiempo y era muy chistoso verle a los alumnos venir y con su cuadernito anotar todo lo que había ahí.

Y falta más información sobre cómo realmente se les evalúa, ellos creen, por ejemplo, que se les muestra el puntaje al final del examen de los ordinarios, ellos ven, bueno tienen 29 puntos que es cinco, de repente en su trabajo práctico hizo dos, pero ellos creen que en la constancia por ejemplo va a figurar cinco. Ellos no comprenden cómo les sirve el trabajo práctico con el examen final; entonces ¿para qué hacemos los trabajos prácticos?, dicen. Falta más información con relación a la evaluación, también a la función de la coordinación y lo más chistoso fue que ellos decían que no conocemos en profundidad sus obligaciones y sus derechos... y eso que firmaron y todo la carta de compromiso (risas). Entonces, yo les propuse, a partir de ahí, propuse a los tutores y proponerle a los alumnos, aunque todavía no lo he hecho, pero proponerle también a los alumnos que quieran, hacer una revista de la Sede, pero los tutores Mm..., así me decían, o sea yo estoy más motivada con los alumnos que con los tutores, no sé cuándo voy a tener reuniones con los tutores, bueno (risas) es un.... no sé.

Investigadora: Bueno, pero puedes trabajarlo con los alumnos. En esas situaciones muchas veces los propios alumnos tiran de los tutores.

Coordinadora: Entonces, si yo trabajo con los alumnos, bueno ellos... la evaluación que hicimos antes del examen, hicimos la evaluación del cuatrimestre y dijeron bueno, que ellos estuvieron muy exigidos en este cuatrimestre pero que aprendieron mucho. Después, las líneas a seguir para el próximo cuatrimestre, seguir con la misma temática,

una persona me puso seguir con la evaluación, otro me dijo que no, que para que él va opinar, total de la Sede Central vienen todas las indicaciones que se deben de seguir y bueno ahí propuse lo de la revista y no me tomaron muy... ni mal ni bien, parecía que era indiferente la propuesta.

Investigadora: Aparte de seguir con la evaluación ¿vais a elaborar planes de mejoras en función de resultados de la evaluación de este cuatrimestre?

Coordinadora: Sí. Una vez que tengamos bien analizado, yo quiero proponerles a los alumnos que ellos mismos propongan cosas que se puedan mejorar, a partir de los resultados, una propuesta mía es lo de la revista a ver qué tal sale, que es producto de ésto porque es muy difícil que todo el grupo esté, o sea, la comunicación con ellos fue un tema muy difícil. Vienen a destiempo, a deshora, casi no pudimos encontrarnos los 17 en un día, fue imposible.

Investigadora: No sé si quieres decir alguna otra cosa más, respecto a la evaluación. ¿Crees que será posible que tengas los resultados antes de enero?

Coordinadora: Sí, entre este sábado de complementario y el otro sábado, que es de regularización a la mañana vamos a terminar los exámenes y a la tarde serían las correcciones y todo eso, entonces me sobra tiempo el sábado y en la semana para terminar, pero yo no quiero... o sea, puedo sugerir algunas propuestas pero eso lo quiero validar con los alumnos y los tutores. Sí voy a tener para enero, si no tengo reunión con ellos vamos a hacer un informe preliminar o parcial. A no ser que yo llame a la gente conocida, que yo sé que van a venir para febrero.

Investigadora: Bueno. Yo este fin de semana os envió los cuestionarios, ¿te acuerdas que te lo dije? Son cuestionarios para los tutores, y unos más abiertos para pasarlos a los alumnos, para pasarlos a los alumnos a los tutores, y para que me lo completes tú.

Coordinadora: Lo que yo veo es que con esta evaluación lo confirmo más, es que no hay espíritu de investigación así dentro... ni del profesorado... bueno, el alumnado si se les motiva va hacer, porque con los que yo trabajé... unos más que otros lo hacen, ¿verdad? Pero, ya hay pistas, hay indicios de que están motivados, pero dentro del

profesorado se remite solamente a lo que es su horario de trabajo y lo que dice la carta compromiso. O sea, más de eso ni me atrevo luego a decir (risas).

Investigadora: Bueno. La evaluación es un proceso lento, entonces bastante habéis hecho en vuestro centro. Yo creo que es el centro que mejor lo ha llevado de los que conozco, no los conozco todos aún pero, que los alumnos están implicados y demás... Con tranquilidad, ya verás como poco a poco se va implicar más gente.

6. TRANSCRIPCIONES DE CORONEL OVIEDO

6.1. PRIMER GRUPO DE DISCUSIÓN

Investigadora: ¿Cómo comenzásteis con el tema de la evaluación?

Tutora: La coordinadora nos presentó la propuesta a los tutores y la elección de los temas fue a nivel tutorial, es decir, los tutores somos los que hemos analizado, discutido y nos hemos puesto de acuerdo sobre el tema que queremos evaluar en nuestra Sede. Fue así como empezó todo el proceso. Sabemos que tuvimos nuestros altibajos, porque la atención a nuestros alumnos nos demanda mucho trabajo, mucho tiempo, ese fue el primer tropiezo. Hubiésemos querido seguir un proceso científico, porque todo implica científicidad y eso implica esfuerzo, pero, de repente, el tiempo que nos restaba de la atención personal a nuestros alumnos y, también, el trabajo de atender las correcciones, nos implica mucho tiempo, motivo por el cual ésto pareciera que era como una sobrecarga. Al principio, nos gustó, nos sentíamos tremendamente halagados pero cuando ya teníamos que hacer el trabajo, resultó ser una sobrecarga. Yo me sentí así, entonces, en cierta manera se postergó el trabajo y la información a los alumnos. Tal vez no fue suficiente, no fue total la información del proceso del trabajo. No fue total, porque ahí también tropezamos con muchos inconvenientes, nuestros alumnos no vienen todos juntos y la información no llega a toda la población de alumnos.

Tutora: Cuando la coordinadora nos informó de esta actividad, a mí personalmente me pareció un poco difícil y también un poco confuso, pero después, cuando hemos iniciado ya la tarea, yo, personalmente, me di cuenta que era fácil y aparte de todo, muy interesante y, así como dijo la compañera, a mis alumnos no les di suficiente información. Tal vez muchos no entendían también en que consistía el trabajo, pero sí se prestaron para la foto, les gustó mucho cuando hemos elegido la técnica, incluso se sintieron motivados después de los resultados.

Investigadora: Quiere decir que, de alguna manera, a vosotros le viene la propuesta de afuera y, entonces, una vez que viene la propuesta se debaten las áreas a realizar y

todavía no habéis hablado con lo alumnos. Antes, decidís si van a participar y las áreas.
¿Que áreas disidisteis trabajar?

Tutora: La Sede como lugar de aprendizaje.

Investigadora: Una vez que habéis seleccionado el área ¿informásteis a los alumnos?
¿O fue después, a la hora ya de aplicar el instrumento?

Tutora: Para aplicar el instrumento.

Investigadora: O sea que hasta ahora iba a ser un proceso de tutoría y de coordinación.
¿Quién elabora el instrumento?, ¿qué instrumento habéis utilizado?

Tutora: La evaluación fotográfica.

Tutora: Yo, después de dar Didáctica II, pude profundizar lo que es la evaluación fotográfica, cuando estábamos rindiendo en el anterior cuatrimestre y dejaron sacar algunas fotos en los lugares donde más les gusta estar y así fue todo muy rápido. En cambio, ahora, teniendo Didáctica de forma más minuciosa, el proceso lo pude aplicar en mi aula con los alumnos y ahora me sentiría en condiciones de hacerlo de forma institucional.

Investigadora: De parte de los alumnos ¿cómo fue el proceso? ¿Qué os dicen?
¿Cuándo se os dice? ¿Cómo fue el proceso de la evaluación fotográfica?

Alumna: Como le dije, todo fue muy rápido. La explicación era elegir un lugar donde a uno le agradara estar.

Investigadora: Y ¿vosotros mismos hicisteis las fotos?

Alumna: La directora.

Alumno: Algunos hicieron y otros no, la información no ha llegado como debe ser, como dijeron ellos, por muchos trabajos que tienen, algunos informan y a otros no les

llega la información. Algunos mandan sacar la foto y al final no saben el por qué, el retorno, lo que no llega al alumno, eso es lo que yo encuentro.

Investigadora: Una vez que vosotros, los tutores, les decís a los alumnos que saquen las fotos, una vez que ya tenéis esas fotos, ¿qué pasa después? ¿Qué hacéis después con esas fotos?

Tutora: Ahí es donde se estancan por desconocimiento de la técnica. En caso de hacerse ahora, se va hacer en forma porque ya tenemos conocimiento.

Evaluadora: ¿Y eso fue ya en los últimos momentos seguramente?

Tutora: Según lo que yo entendí, la foto la iba a sacar el señor que vino.

Alumna: A nosotros, sin embargo, nos dijo el tutor: ¿qué lugar de la Sede les gusta más? ¿En qué lugar les gusta más compartir?, y nosotros les dijimos: el aula, el lugar donde solemos trabajar.

Evaluadora: ¿Y se hicieron fotos de los lugares que no les gusta?

Alumna: No hay un factor de positivo y negativo, sería bueno también equilibrar.

Investigadora: Según la técnica, la cuestión no es hacer fotos y ya está, que está muy bien para que los alumnos se reúnan. La cuestión es que hay que fotografiar aspectos de la Sede que os parecen más adecuados para el aprendizaje pero, por su puesto, lo que más nos va a interesar, son los aspectos negativos para el aprendizaje, porque en función de esos resultados, habrá que elaborar una propuesta de mejora. En otras Sedes que también trabajaron con la evaluación fotográfica, a raíz de las fotos hicieron un debate y en el debate se dieron cuenta que, por ejemplo, los alumnos opinaban que los baños estaban tan sucios que nunca iban, y era algo que no se atrevían a comunicar a sus tutores. A raíz de esas fotos pudieron hablar tranquilamente con los tutores. ¿Qué pasó? Que gracias a eso ha habido una propuesta de mejora. Con eso quiere decir que no sólo se trata de sacarse una foto sino, de alguna manera, mejorar. Por lo que yo interpreto, vosotros tenéis el proceso de evaluación a medias, o sea, ni siquiera habéis terminado la

primera fase. La cuestión es que durante este cuatrimestre os voy a dar tiempo, vais a poder seguir trabajando en ésto. A raíz de las fotos vais a continuar trabajando, completar y complementar de alguna forma qué se puede hacer, qué propuesta de mejoras podéis trabajar respecto a eso. De alguna forma, elaborar un informe con todos los aspectos positivos y negativos que se obtienen. Yo no sé si vosotros, los alumnos estáis organizados en el tema de la evaluación.

Evaluadora: ¿Tienen alguna manera de registrar en algún cuadernito si tienen algún orden del día de esa reunión, qué hacen exclusivamente de la evaluación, hay alguna sistematización? Porque lo importante sería documentarlo.

Alumno: El mes pasado nosotros tuvimos muchos problemas en cuanto a eso; yo por ejemplo, estoy en el grupo de los compañeros de Curuguay, el lugar es distante y no pudimos reunirnos todos en un día porque la inclemencia del tiempo afectó muchísimo. El camino es difícil, entonces, coordinarnos todos, es complicado. Otros, por ejemplo, no tienen acceso para comunicaciones telefónicas. Yo diría que una propuesta para mejorar este inconveniente es crear una serie de preguntas, responder eso y presentar en una carpeta en la Sede, para saber las opiniones de todos los compañeros; sería muy lindo.

Evaluadora: ¿Un cuestionario de sondeo de opinión es el instrumento que sugerís?

Investigadora: En otras Sedes el proceso no ha sido exactamente así, se ha llevado más en consenso con los alumnos, todo el proceso, desde que se comenzó. Entonces, se decidieron las áreas conjuntamente con ellos y también los instrumentos, teniendo en cuenta las limitaciones, teniendo en cuenta qué personas estaban más capacitadas para hacer determinadas cosas. Es decir, si hay un evaluador fenomenal, y ese evaluador va a ayudar a hacer el cuestionario.

Quizás, una forma de solucionar eso sea con una encuesta o con un cuestionario sobre los aspectos que dificultan y los aspectos que favorecen al aprendizaje. La primera cuestión que hay que tener en cuenta es quién va a hacer ese instrumento, quién va a aplicar ese instrumento y quién va a procesar esos datos. Porque en otras Sedes los alumnos han procesado los datos, pero en otras Sedes han sido los tutores, eso es una

cuestión que tiene que ser, quizás, conjunta o no. Y va a ser en función de vosotros, eso lo tenéis que decidir vosotros. Tenéis que valorar también, hasta qué punto los alumnos queréis estar implicados en ésto o no. Igual que a los tutores, en su día les pareció interesante y quisieron participar, pero también los alumnos tenéis que decidir hasta qué punto os queréis implicar o no, hasta qué punto os parece interesante. La cuestión es que vosotros estáis aquí un poco parados. Tendríais que ver si antes de que termine el cuatrimestre, entre todos, podemos trabajar hasta elaborar una propuesta de mejora concreta, es decir fabricar el instrumento, aplicarlo y tener un informe de los resultados.

Evaluada: ¿Y cómo eligieron a los representantes de los estudiantes?

Alumno: Primeramente, en los grupos se eligieron representantes y después, se hizo una reunión con los alumnos representantes.

Coordinadora: Hay una parte dentro del proceso, yo no sé si se interpreto mal, porque ----- estaba diciendo que los tutores eligieron el tema. Nosotros recibimos una propuesta en una reunión, yo trabajé esa propuesta, compartí con los compañeros la decisión de participar, la hicimos con los tutores. Luego, pasamos con los alumnos pero estaban pocos alumnos ese día, entonces entre los alumnos que estaban dijimos que buscaran un representante. Esos representante tuvieron una reunión conmigo, yo les di la información, luego ellos fueron y votaron por las posibles áreas, inclusive yo tengo las hojitas donde chequearon. El siguiente sábado, nos reunimos de vuelta con los tutores y dijimos: bueno, tantos alumnos dijeron esto, tantos esto, etc. De ahí elegimos dos áreas: La Sede como lugar social y La Sede como lugar de aprendizaje. Yo pienso que con lo de la foto hubo confusión, después, ya nos desanimamos. Pasó un tiempito y ya no hablamos prácticamente del tema. Como dijeron los compañeros, hasta a veces el tema fue fastidioso porque no sabíamos qué hacer. Recibimos siempre el “vamos” del nivel Central, entonces nos volvimos a animar, estudiamos los documentos, optamos por hacer cuestionarios, intentamos hacer los cuestionarios pero no nos salió con mucha flexibilidad. Yo tengo, creo, que dos cuestionarios, y dijimos: esto va tener su costo, 100 Gs. Cada hoja, va a tener su tiempo, vamos por la evaluación fotográfica que va a ser más sencilla, dijimos, pero tampoco interpretamos. Yo reconozco que sacar la foto no era lo que iba a ser el sentido de la foto. Cuando tuvimos la entrevista con la investigadora, a fin de año, y me dijo: “¿por qué los alumnos eligieron tal foto?”

¿Ustedes evaluaron eso?” Ahí yo capté y dije “había sido por otro lado”. Entonces el tema de la evaluación, en muchos momentos, fue muy confuso para mí. Y yo pienso que la confusión de los demás se debe a que yo no interpretaba bien, entonces hemos hablado a fin de año con la Dra. Y, de nuevo, yo planteé a los profesores y dije: vamos seguir o dejamos ya el tema de la evaluación. Y volvimos a empezar de nuevo, y ahora, empezamos de nuevo el proceso porque hicimos de nuevo la lista de los alumnos y a cada alumno se le preguntó en qué aspecto de la autoevaluación le gustaría participar. Hicimos el vaciamiento de los datos, no tenemos la totalidad de los alumnos, creo que nos faltan dos0 a tres0 alumnos y tenemos un grupo que han optado por tres áreas al mismo tiempo, los demás han optado por un área solamente. Sumado, prácticamente tenemos el porcentaje de las áreas y más o menos vamos a cambiar nuestra área.

Evaluadora: O sea que es un gran porcentaje, no es que sea una muestra nomás.

Coordinadora: La totalidad de los alumnos tuvieron la posibilidad de optar por una de las áreas.

Evaluadora: Yo creo que eso no les tiene que preocupar a ustedes porque no es un hecho que solo acá ocurrió. Cuando nosotros lanzamos la idea e hicimos la propuesta, varias Sedes eligieron tres, hasta cuatro temas, pero cuando ya se fue mas o menos madurando el plan, se dieron cuenta de que es un Proyecto y bastante ambicioso y no se iba a poder abarcar todo. Entonces, tuvieron que seleccionar qué es lo que ustedes van a hacer también, seleccionando ya con la información precisa de cuál es el tema más elegido, que me parece magnífico porque no es una cosa impuesta y los alumnos también habrán pensado ya y habrán elegido algo.

Coordinadora: Ahora, el problema que seguimos teniendo lo están diciendo los mismos alumnos. No hemos tenido la oportunidad del encuentro, el día de la entrega del módulo tuvimos lluvia y estuvieron viniendo por cuota. Planeamos una reunión general en donde lanzaríamos la propuesta de nuevo, entonces no pudimos. Pensamos en el día de la evaluación, van dos evaluaciones que también se hacen por pedazos porque pudimos tener buen tiempo para la reunión; desde que empezamos el cuatrimestre estamos sin la posibilidad de tener el alumnado total, pero los alumnos con quienes estamos hablando estaban proponiendo el hecho de poder comunicarnos por circulares,

correspondencia o que en el cartel se pueda poner una carta para que a medida que lleguen puedan enterarse y que no suceda que no sepamos a quién le informamos y a quien no. Otra posibilidad sería llamar a una reunión en donde podamos conversar todos.

Investigadora: Primero, yo os cuento que no pasa nada por que estéis donde estéis, porque crear un proceso de evaluación es muy lento y es preferible parar y volver a empezar tranquilamente y bien, a ir a cosas para cubrir un poco el expediente. Entonces, ahora ya los alumnos estáis informados, por lo menos ustedes cinco ya podéis comunicar a vuestros compañeros. Ya hay algo que podéis, por lo menos, informar; algo que se está gestando y aunque sea sólo por eso, aquí ya se ha creado un espacio de intercambio de opiniones y, por lo menos, ya creo que es interesante. Luego, con respecto a las áreas tenéis que tener en cuenta que nunca van a estar todos los alumnos, entonces, quizás debéis elegir a las personas que son representantes de los alumnos y que ellos como representantes decidan las áreas, y que ya se empiece con el proceso. Ellos van a ser los responsables de hablar con el resto de los compañeros, que para eso son los representantes, igual que los tutores. A lo mejor no todos van a estar implicados al 100 por 100 porque eso nunca sucede tampoco, pero bueno, por lo menos, tienen que estar informados. Entonces, a lo mejor los implicados en esto van a ser cuatro o tres pero bueno, ellos se lo van a comunicar al resto. Lo importante es que ya exista alguien que lleve la antorcha, que empecéis a trabajar vosotros, aunque seáis solamente vosotros, los que estáis aquí, da igual pero que sigáis trabajando, no porque llueva o porque no os halláis reunido con todos los alumnos; no porque va a ser excesivamente lento y os va a decepcionar vosotros mismos.

Coordinadora: Esto de la evaluación es un nuevo aprendizaje para nosotros que estamos, y no constituye parte de nuestra experiencia y nos resulta difícil pero no por eso hemos dejado de hacer, al contrario tenemos mucho deseo por que eso va a constituir en nuevo aprendizaje para nosotros. Es la primera vez que estamos involucrados en todo esto y ya vio usted, el proceso se inició. Quizá no hemos llegado a concluir pero igual hemos aprendido y ya tenemos ese concepto de lo que es evaluación porque antes no lo habíamos manejado, entonces nos cuesta.

Investigadora: También, yo os ofrezco la ayuda de la Coordinación Central, nos tenéis que pedir porque nosotros no sabemos las necesidades que tenéis. Cualquier cosa que necesitéis tenéis que decirnos, tenemos también material que les pueda interesar, por ejemplo, con el tema de la elaboración de instrumentos. La mayoría de los centros se han hecho su propio instrumento, les puedo asegurar que les ha costado muchísimo, cuando hemos tenido las reuniones de los grupos de discusión mi pregunta era: ¿os ha parecido interesante a pesar de lo duro que era elaborar los módulos, creéis que es mejor o que hubiese sido mejor que os hubiéramos enviado el cuestionario elaborado en la Sede Central? Siempre nos han dicho no, nos ha costado mucho pero hemos aprendido mucho también y además, al hacerlo nosotros es nuestro instrumento.

Coordinadora: Nosotros hemos intentado, tenemos nuestros cuestionarios.

Evaluadora: Eso es una parte también, es como una validación porque los cuestionarios de evaluación del cuatrimestre, van disminuyendo las hojas. Ahora es solamente una porque nos dimos cuenta que hay datos repetitivos, cosas que ya no nos sirven, otras que son más importantes. No se vayan a desesperar por eso, porque es normal, lo importante es, justamente, que los instrumentos vayan pasando por un colador, por una etapa de pretest, que siempre tiene que haber para validarse. Pienso también, que esa jornada de capacitación que se ha hecho con los tutores, muchos estuvieron en esa jornada, sobre todo en esta Sede, que ha sido una de las últimas, ya tuvieron las informaciones de elaboración de instrumento, por eso lo que habrá pasado. Ahora ustedes ya tienen inclusive, la descripción de otras técnicas. Hay una Sede que está utilizando el diario, donde cada alumno está llevando un apunte de la experiencia. En algún momento se reúnen los que están involucrados e intercambian las cosas que tienen escrito, lo importante es que quede algo sistematizado.

Investigadora: Quizás, si queréis algo concreto y queréis que esta reunión os sirva a vosotros como grupo, los instrumentos que tenéis son buenos instrumentos y a lo mejor os falta validarlos con los propios alumnos, que valoren el instrumento, si creen que hay que añadir algo, si creen que no hay que añadir, si creen que es mejor seguir con la evaluación fotográfica, si creen que es mejor seguir con el cuestionario, porque, después de lo que escucho aquí de la dificultad que tenéis de reunir a todos, quizá el tema de cuestionario no es mala idea. Lo que habéis hecho ya es algo, ya lo tenéis hecho, y no

tenéis que empezar de cero sino que ya tenéis unos instrumentos ahí que a lo mejor pueden servir o que también los alumnos valoren qué les parece y, de alguna manera, que ellos estén implicados en el proceso.

Coordinadora: Hemos cambiado de área.

Investigadora: ¿Que áreas tenéis ahora?

Coordinadora: Calidad del aprendizaje. Después del cuestionario, hicimos por curso dándoles la opción de otras áreas como alternativas, hubo una gran coincidencia en el área de calidad de aprendizaje.

Investigadora: O sea que estarías en el proceso de valorar los instrumentos. También es muy importante el hecho de planificar la evaluación. Es decir, si tenéis planificado los días de reuniones, que alguien, de alguna manera, registre el proceso, si vas a ser tú la coordinadora del proceso de evaluación, tendrás que registrar todo lo van haciendo en la evaluación; si es otra persona, pues no necesariamente tienes que ser tú, que también se registre todo el proceso para que exista un seguimiento.

Coordinadora: Volvimos a elegir otra vez y están dos: el profesor --- porque es el único varón y la profesora ---.

Investigadora: Pues a vosotros queda la dura tarea de sensibilizar, motivar, recoger todos los datos y coordinar todo el proceso, entonces quizás tendrías que ver de aquí al final del cuatrimestre, exactamente hasta dónde van a llegar.

Tutora: Yo creo que más que nunca estaríamos avocados a hacer bien esta tarea, más todavía con el comentario que habías hecho sobre el proyecto del MEC – BID; y por lo menos ya vamos a estar bien enteradas de cómo es el proceso, si por ahí le alcanza a esta institución. Porque así dijiste la verdad.

Investigadora: Sí. Sé que hay una parte del proyecto que está dedicada a la evaluación institucional, que se va a implementar en los IFD, o sea, que dentro de poco se va a tener que implementar un sistema de evaluación institucional. Las Sedes que ya están

trabajando en eso mejor, porque yo sé que van a pedir propuestas de proyectos pedagógicos, por eso deberíais planificarlo de aquí a cada sábado para no dilatarlo mucho, y si llueve y, en vez de 10 alumnos hay dos alumnos, pues con esos dos alumnos y si en vez de 5 tutores hay dos tutores, pues dos tutores, y si el coordinador de la evaluación no está... No porque llueva lo dilatéis mucho en el tiempo porque os vais a cansar y van a perder la motivación, realmente te motivas cuando vais viendo resultados.

Eso es tan fácil como establecer una reunión como la de hoy y tener un pizarrón. Yo voy a dar ideas y qué indicador vamos a usar para medir tal cosa, sin perder de vista que es evaluación institucional porque puedes evaluar la labor del tutor, eso es una parte de la evaluación institucional.

Tutora: Y aprovecho para preguntar: ¿ese instrumento, esa necesidad que nosotros encontramos, cómo canalizaríamos a nivel institucional?

Investigadora: Me tendrías que dar más datos.

Tutora: En el contexto de mejorar la calidad de aprendizaje nosotros queremos apuntar a que se instale la cultura de la lectura.

Investigadora: Una cosa es la evaluación y otra cosa es la propuesta de mejora. Cuando estás hablando de hacer un instrumento para mejorar la capacidad de la lectura, me estás hablando de una propuesta de mejora; eso no es una evaluación, eso es una propuesta de mejora. Habría que elaborar una encuesta valorando hasta qué punto los alumnos y los tutores entienden que hay que mejorar eso y de qué manera, porque si no, es una opinión personal.

Evaluadora: Si es o no una dificultad para ellos, tal vez no organizan su tiempo para estudiar; por eso está el diario de la clase, el diario del tutor para esa jornada, un relato, una cosa así que a veces se le puede pedir a los alumnos para ver un poquito si organizan o no su tiempo. Por lo que yo puedo percibir como evaluadora y de los resultados también de las pruebas y hablando con los alumnos en las ocasiones en que estoy, el problema es que no organizan su tiempo porque piensan que el trabajar es un

pretexto y leen un día antes del examen y no tendría que ser así porque la esencia de la Educación a Distancia es el autoaprendizaje, la autogestión, programar y tener todo calendarizado y si yo no puedo leer hoy 10 minutos, entonces mañana le tengo que robar tiempo o acomodar a otra cosa, pero, sí o sí, ellos tienen que tener leídos los módulos, sí o sí, cuando vienen a las consultas tutoriales tienen que tener algo que preguntan o alguna duda que tengan que aclarar, también la comprensión lectora es uno de los problemas, pero más bien yo creo que detrás de eso está el cómo organizarse.

Investigadora: Si por ejemplo, una Sede tiene ya claro ese apartado y dicen: los alumnos estudian el último día pero ¿por qué lo saben?, porque han elaborado una encuesta y han preguntado a los alumnos cómo estudian ellos, cuantos días, que técnicas, etc. Entonces, una vez que tienen esos datos, se han dado cuenta que estudian el último día, que a lo mejor las personas del Chaco no tienen luz y tienen que estudiar a la siesta, entonces en base a esos datos ya elaboran una propuesta de mejora.

Evaluadora: Pero eso tiene que ir en función de unos datos concretos recogidos.

Investigadora: Y que puede ser muy sencillo, como una encuesta de cinco preguntas que apliquéis a todos los alumnos y que sea tan concreto como eso. Y en base a esos datos vais a tener ahí una información muy valiosa para ver una estrategia de mejora.

Evaluadora: Porque puede ser que eso sea una percepción de la tutora, pero desde el ángulo de los alumnos no sea precisamente eso, en la evaluación siempre es así, hay cosas que de repente salen, pero en consecuencia a otros datos que vos pedís, y no era lo que estábamos imaginando.

Alumna: Yo creo que debe haber mas disciplina para el estudio y nosotros como alumnos tenemos que organizarnos para estudiar, si no tenemos disciplina vamos a dejar y a hacer otra cosa, si el alumno realmente tiene disciplina de estudio va a respetar esa hora que tiene para estudiar.

Tutora: Cuando hemos comenzado, no sé si se acordarán los alumnos, hemos elaborado un calendario y ellos han fotocopiado y han llevado, y nos han presentado cuántas horas se dedicaban por día. Era como para comprometerles a ellos, como para

que tomen esa disciplina, ese hábito de estudio diario; porque hemos visto, así como ha dicho la evaluadora, que es imposible asimilar todo si se deja para último momento y después se puede presentar cualquier otro problema también. Estaban bastante bien y, últimamente, parece que dejaron, y realmente en este último cuatrimestre hemos notado que hubo esa falencia. Los alumnos justificaron que coincidían los exámenes con las actividades finales, porque hemos notado un rendimiento no tan esperado.

Evaluadora: Y eso es el resultado justamente de que no organizan su tiempo. Prueba de ello no es solamente el resultado de los exámenes, sino también, gente que se queda fuera del sistema porque no se inscribe y gasta todo su dinero.

Investigadora: Eso es una opinión que todos podemos intuir, que el rendimiento es bajo por esa circunstancia, pero para hacerlo bien hay que hacer una detección de datos, evaluar exactamente por qué bajó el rendimiento y, en función de eso, hacer una propuesta de mejora.

Evaluadora: Inclusive, puede ser una pequeña autoevaluación con cinco preguntas a los alumnos, que ellos mismos evalúen en qué materias tienen dificultades.

Investigadora: O sea, para que sirva es preferible pensar en futuro, no pensar en el pasado.

Evaluadora: Sobre todo, con estos dos últimos cuatrimestres, que van a ser fundamentales y decisivos.

Tutora: Las evaluaciones no se pueden hacer una por día.

Evaluadora: Eso es imposible.

Investigadora: A no ser que este Proyecto acabe mas tarde todavía, nosotros ya tenemos unas fechas establecidas.

Evaluadora: Al comienzo del año se han calendarizado todas las actividades del año, muy poco se puede mover eso, inclusive los tres días de exámenes es un pedido de los alumnos, porque decían que es mucho dar todas las asignaturas en dos días.

Alumno: Este cuatrimestre ¿va a ser eliminatorio?

Investigadora: ¡¡Como siempre!!

Evaluadora: Todos los cuatrimestres tienen el mismo sistema, eso no varía y no va a variar hasta el final, por eso ustedes tienen que ser conscientes de que cada vez más hay que correr hasta llegar a la meta.

Investigadora: Esperemos que todos los que habéis llegado hasta aquí lleguéis hasta el final, porque ya es más fácil, ya tenéis la dinámica, la autodisciplina, entiendo que para estudiar a distancia se requiere de una exigencia personal y estoy segura de que los alumnos que tenéis este título vais a estar mejor preparados que los de la enseñanza presencial.

Llegado a este punto en el que estáis, ¿qué queréis hacer y en qué os podemos ayudar?, ¿queréis que sigamos en este proceso? Decirnos, pues que, como sabéis estamos trabajando, haciendo los estudios de caso, también nos tenéis que decir si vais a seguir trabajando, sábado a sábado, para que por lo menos al final del cuatrimestre tengamos un resultado que nosotros también podamos valorar.

Tutor: Nosotros hemos decidido continuar en este Proyecto, profundizar y lo que más me llamó la atención es que todos los sábados tenemos que planear y hacer algo también con los alumnos y tutores, e ir programando y desarrollando para tener una certeza al término de este cuatrimestre. Y le vamos a pedir su ayuda constantemente para que salga bien la autoevaluación.

Investigadora: También es recuperable parte de lo que habéis hecho ya, vosotros tenéis unas fotos de unos lugares que a los alumnos les gusta para el aprendizaje, a pesar de que habéis elegido otra área, también podéis hacer para complementar lo que habéis hecho, sacar algunas fotos de las zonas que no les gustan para el aprendizaje, hacer una

reunión debate y que digan por qué esas fotos sí y esas fotos no, no tardáis tampoco mucho.

Si queréis el próximo 5 de mayo nos vamos a reunir para tratar el segundo grupo de discusión, trabajaremos otras áreas y tendríamos que trabajar ésto que nos falta aquí.

6.2. SEGUNDO GRUPO DE DISCUSIÓN

Investigadora: Este grupo de discusión va a ser diferente al que estamos trabajando en las otras dos Sedes en las que se están haciendo estudios de caso, porque vuestra situación es un poco distinta por el hecho de que vosotros habéis empezado más tarde. Eso quiere decir que aunque en el segundo grupo de discusión el objetivo fundamental era evaluar el funcionamiento institucional y el desarrollo institucional que se ha producido gracias a la evaluación, no sé hasta qué punto ha habido cambio porque no sé cómo estáis trabajando todavía el tema de la evaluación.

Si queréis podemos empezar por ver, desde el otro encuentro que tuvimos, qué avances habéis tenido en el tema de la evaluación, qué es lo que se ha hecho (si queréis). Y luego, ya vemos si habéis percibido algún cambio o no. ¿Qué se hizo exactamente? ¿Qué instrumentos se utilizaron?

Alumna: Se elaboró el instrumento en forma de encuesta, entre los compañeros que asistieron a las clases anteriores.

Investigadora: ¿Los alumnos?

Alumna: Exactamente.

Investigadora: ¿Los alumnos hicisteis?

Alumna: El instrumento se entregó a los alumnos pero se elaboró entre los tutores y los alumnos.

Investigadora: ¿Y esa encuesta se aplicó...?

Alumna: A los alumnos, inclusive el vaciamiento de datos.

Coordinadora: El vaciamiento de datos de una parte de los alumnos porque este sábado se está aplicando a los alumnos que faltaron el sábado pasado. La semana anterior hemos trabajado en la elaboración del instrumento y en cubrir el instrumento. Estuvimos trabajando. Cuando trabajamos en la reunión anterior, fijamos una fecha y nos reunimos con los representantes de los alumnos. Luego pusimos ideas sobre la elaboración del instrumento, hemos elaborado el instrumento y después compartimos con el grupo de tutores en una de las reuniones de los sábados. Luego, lo pasamos a máquina. Los alumnos, algunos porque no todos pueden asistir todos los sábados, lo han visto, inclusive hemos mostrado a otros que no han participado en la elaboración del instrumento de forma que lo puedan validar para ver si lo entienden o no lo entienden. Luego hicimos la aplicación, el sábado pasado.

La aplicación la hicimos el sábado pasado a más de 100 alumnos y, específicamente, el profesor terminó el sábado pasado porque su grupo estuvo casi completo, entonces yo hice el vaciamiento de ese grupo. La profesora..., hizo 20, yo hice el vaciamiento y los demás profesores ya quedaron para vaciar sus datos también.

Evaluadora: ¿A la población total o a una muestra?

Coordinadora: A la población total.

Investigadora: ¿Y el cuestionario, sobre qué tema fue?

Tutora: Factores que influyen en la calidad del aprendizaje, cómo creen que influye el aprendizaje y dentro del contexto van todos los indicadores. Tomando en cuenta diferentes aspectos, verdad, desde los objetivos del módulo, cómo se están entendiendo, cómo se trabajan los objetivos. En qué medida colabora para que esa calidad del aprendizaje sea entendida, las pruebas formativas, si aportan algún beneficio a la calidad del aprendizaje... Y en base a eso estamos trabajando; los alumnos, libremente, es anónimo, aportan su parecer y entonces procesamos.

Investigadora: ¿Quién está haciendo el vaciamiento de los datos?

Tutora dos: Cada tutora, yo tengo 22 alumnos de 33. Ya tengo mis resultados. No sé si convendría que escuchen un poco los indicadores que habíamos...Dice: el objetivo del presente cuestionario es obtener información sobre la calidad del aprendizaje y de la enseñanza en la Sede de Cnel. Oviedo, con el fin de buscar estrategias para un mejor aprovechamiento del curso. Le rogamos conteste a todas las preguntas marcando con una cruz las casillas correspondientes.

Califica en la medida que se van consiguiendo los rasgos siguientes utilizando esta escala 1 nada, dos muy poco, tres mucho, 4 totalmente.

1. Claridad de los objetivos en los módulos.
2. Claridad en los objetivos en la presentación por parte de los tutores.
3. Los ejercicios de evaluación en las pruebas objetivas responden a los objetivos.
4. Las pruebas objetivas favorecen mi aprendizaje.
5. Los ejercicios de evaluación responden a los objetivos.
6. Los estudios de los módulos me ayudan en el aula.
7. La cantidad de tiempo dedicado a la lectura es suficiente para un buen aprendizaje.
8. La metodología utilizada en el curso favorece mi aprendizaje.
9. Se supervisa en el centro la calidad de la enseñanza.
10. Los profesores reciben ayuda cuando tienen dificultades.
11. En el centro existen buenas condiciones materiales para la enseñanza.
12. En el centro existen afectivas para la enseñanza.

Esos son los puntos que evaluamos. Ahora, ¿cómo surgieron estos indicadores? Fue en una reunión entre tutores y ahí fuimos reestructurando. Y estamos en la etapa de vaciar los datos. Luego falta informar de los resultados.

Tutora tres: Nosotros consideramos que ahí van a salir muchos elementos sobre si estamos haciendo bien nuestro trabajo, tal vez no estamos trabajando bien con los objetivos y eso nos indica si tenemos que trabajar de una forma diferente. Consideramos una ayuda demasiado importante, en la misma práctica.

Investigadora: ¿Y tenéis previsto cuándo va a ser la interpretación de los datos, la comunicación a los alumnos?

Tutora tres: Tenemos nuestra agenda de trabajo. Habíamos fijado fechas.

Tutora dos: Esta tarde nosotros tenemos que obtener los datos totales entre todos los tutores, los alumnos evaluados. Todos estamos en esta etapa y luego tenemos que poner en común.

Investigadora: ¿Y luego la interpretación?

Coordinadora: El día del examen.

Investigadora: Me imagino que en función de estos resultados, supongo que habrá que prever unos planes de mejora e imagino que ya tendrán que ser para el siguiente cuatrimestre.

Tutora dos: Inclusive hay otros, vamos a suponer que tenemos el punto siete, marcan en el dos o en el tres, ahí surgirían nuevas preguntas porque eso es muy general, todavía. Realmente habría que especificar más los detalles del porqué. Por ejemplo, en el caso de la supervisión habría que volver a desglosar con mayor claridad para poder solucionar el problema.

Investigadora: Lo que no sé es si tiene mucho sentido que hagamos todas las preguntas sobre desarrollo institucional o más bien tener otro grupo de discusión cuando acabe todo el proceso para saber si ha servido de algo o no, si ha cambiado algo o no, porque no sé si hasta ahora vosotros habéis percibido algún cambio.

Tutora: Sí. A raíz de todo esto hay alumnos que han introducido nuevos elementos disciplinarios en su mismo rol de estudiantes, tienen un horario de estudio, cosa que antes veníamos hablando pero a lo mejor no se hacía. Pero de cosa a esta parte, en cosa de un mes están introduciendo este elemento de estudio, tienen un horario de estudio.

Investigadora: ¿Y los alumnos qué opináis?

Alumno: Yo personalmente noto, yo soy de acá, de la ciudad, y los sábados anteriores a éste... ahora estoy notando que aprovecho mejor. Ahora soy más capaz, un examen de

conciencia. Ahora hay más asistencia. Hoy mismo, el grupo de la tutora estábamos toditos.

Investigadora: Sí pero hay que ver hasta qué punto es debido a la evaluación o a que es el último día, la preparación de los exámenes, etc.

Alumno: Por eso no quiero decir que es por esto. Más bien se ha de notar en el siguiente cuatrimestre.

Evaluadora: Lo importante sería ver si hay gente que viene más de los dos encuentros reglamentarios, entonces qué motivación están teniendo, porque muchas veces vienen porque saben que es un requisito y saben que no van a poder dar el examen, pero si además de esto, vienen a estos encuentros que no están planificados, que podrían ser una de las motivaciones.

Tutora: Yo, por ejemplo, tengo alumnos que vienen durante la semana y tengo más de 10 y también he notado en este cuatrimestre la presentación de los trabajos, hermosos trabajos.

Investigadora: Sí, pero eso se debe más al aprendizaje que se ha seguido en el Proyecto que a la evaluación, porque la evaluación la habéis empezado hace poco.

Coordinadora: Hay una pequeña relación.

Evaluadora: El hecho de haber elegido la calidad del aprendizaje en qué influye eso, en los trabajos, en la asistencia, etc.

Tutora: Nosotros hemos comentado que esa calidad, en todos los sentidos, se tiene que notar y yo pienso que algo también habrá influido. Este trabajo lo comenzamos al comenzar el cuatrimestre también y yo, al menos, de un tiempo a esta parte he notado mucho cambio en ellos.

Alumna: Lo que sería interesante, a mi criterio, sería intensificar ésto y comunicar los resultados posteriores. Una manera más perdurable sería publicar en una revista o

folleto, publicar ésto, no sólo de forma verbal porque se olvida con el tiempo, pero si está escrito... Los resultados van a ser muy valiosos ya que los alumnos están deseando que sea la institución la que da el resultado de esta encuesta a gran escala, no sólo un grupo.

Investigadora: Tú lo has dicho, la evaluación va a ser una fotografía porque si la evaluación no va seguida de un plan de mejora se queda en un análisis y punto.

Alumno: Yo propondría una revista.

Investigadora: Tú ya estás proponiendo un plan de mejora.

Alumno: Sí, cómo comunicar eso a los alumnos y a partir de ahí que tengan más presencia, porque si está en forma bien clara, entonces revisan siempre.

Investigadora: A mí me gustaría saber cómo funciona la Sede en torno a la coordinación, si hay trabajo en equipo, si es más individual, qué tal es la relación entre los docentes, qué tal es el diálogo educativo con los alumnos, cómo es la infraestructura, todo eso cómo es. También para saber si después de este Proyecto de evaluación, si va a afectar en el funcionamiento del centro o no. Si queréis podemos hablar sobre eso, cómo es vuestra coordinación ¿Os reunís, también de forma espontánea ó no? ¿Cada uno trabaja en soledad?

Tutor: Yo puedo decir que desde que empezamos, nadie trabaja de forma independiente. A veces cuando hay necesidad quedamos en círculos de estudio, o aunque sea por aula, y hasta ahora seguimos manteniendo esta buena relación entre los tutores y la coordinadora. Trabajamos en equipo y también, si los alumnos nos necesitan, la relación siempre ha brindado ese espacio entre los tutores, cualquier tutor, nadie trabaja por separado.

Investigadora: ¿Las decisiones se toman de forma consensuada?

Tutor: Consensuada.

Alumna: A cualquier tutor que le pregunte una duda que tenga. Tengo la libertad de preguntarle a cualquiera.

Investigadora: ¿Y las reuniones están prefijadas?

Tutor: Sí, cada sábado religiosamente.

Tutora: Tenemos calendarizadas las reuniones, desde el comienzo del cuatrimestre.

Investigadora: ¿Esas reuniones parten de vosotros o de la coordinadora?

Tutora: Parten de forma conjunta, formando un solo equipo.

Investigadora: ¿Y existen reuniones espontáneas o no?

Coordinadora: Sí, al llegar te buscan siempre los tutores, generalmente en una sala se reúnen todos, en donde se comparte cualquier novedad del día que siempre surgen, y después empiezan los temas de la problemática de los alumnos y todo eso, e inclusive comparten también algunos alumnos, los que llegan muy temprano comparten un rato con los tutores. Seguramente, unos cinco o diez minutos y luego llegan ya a sus aulas, a un lugar para trabajar con ellos, siempre y cuando no haya alumnos que buscan los tutores para estar compartiendo, porque no todos son especialistas en todos los módulos y siempre se requiere del apoyo.

Respecto al punto anterior yo quisiera opinar un poquitito. Lo que estuvimos viendo a través del trabajo de autoevaluación es el tema de la comunicación porque con los profesores es más fácil, entonces estuvimos pensando con el compañero qué es lo que podríamos hacer para que los alumnos estén compartiendo con nosotros todas las informaciones, porque este ir y venir dificulta muchísimo el trabajo. Entonces surgió la idea de fijar fechas de reunión con los alumnos el próximo cuatrimestre y los alumnos que no asisten, que estén comprometidos, averiguar con otro qué es lo que se dijo en la reunión y qué es lo que está pasando en la Sede. Porque este Proyecto de la autoevaluación nos hizo sentir muy fuertemente la dificultad de la comunicación en el Proyecto de Educación a Distancia. Es mucho más fácil en un sistema presencial manejar esto que no en un sistema a distancia, entonces manejamos ideas sobre qué

podemos hacer para poder llegar a la comunicación. Y de ahí surge el boletín informativo que están diciendo, los carteles murales que podemos poner para la asistencia, porque hay informaciones que creemos que ya dimos y no hemos dado porque precisamente los alumnos no llegan ese día y vienen otro, se escapan informaciones.

Tutor: Son los mismos mecanismos de la Educación a Distancia, elaborar materiales y enviar a las personas que ese día no vinieron.

Evaluadora: A lo mejor podían grabarse las sesiones para los alumnos que no vinieron.

Coordinadora: Sería una gran idea. Y otro cambio que percibo conmigo y con el grupo de tutores es el tema de la motivación. El trimestre pasado suspirábamos cada vez que hablábamos de la autoevaluación y lo veíamos como una carga muy pesada y este cuatrimestre no. Este cuatrimestre, cuando vemos papeles sobre la autoevaluación, surgen ideas. Es diferente la actitud que estamos tomando respecto al planteamiento de la autoevaluación.

Investigadora: ¿Y por qué piensa que ha cambiado esa actitud?

Coordinadora: Porque lo entendemos mejor. Ahora es una diversión, algo desafiante ¿qué va a resultar del vaciamiento de los datos? Antes cuando estábamos con la elaboración del instrumento lo veíamos con otros ojos, ahora que están vaciados los datos, lo vemos como algo interesante porque nos aporta información. Para mí está hablando mucho más con los datos que antes y surgen nuevas preguntas e hipótesis.

Investigadora: ¿Y creéis que ha existido algún tipo de autoformación o desarrollo en vosotros, en el equipo que estáis llevando el tema, también a los alumnos? ¿Os ha servido para algo?, no hablo de la institución solamente.

Tutora: Por supuesto que sí, para mayor conciencia. Se vivencia mejor, antes no se prestaba mucha atención.

Tutora: De repente, hay una exigencia para nosotros mismos.

Tutota: Yo leí bastante sobre la metacognición y también me doy cuenta que mi relación con los alumnos es diferente. Parece que hay más afinidad, mis palabras tienen más sentido, trato de infundirles la importancia que tiene ese trabajo personal responsable del trabajo individual. Inculco mucho en incorporar en su agenda de trabajo esas dos horas de estudio. La promesa es que nosotros le vamos a dar un instrumento para sistematizar esa experiencia.

Evaluadora: Con respecto a eso, en la formación que tuvimos está el diario del alumno que es un instrumento que los alumnos pueden ir haciendo y es lo que se puede analizar y van a ir haciendo por días; el diario de la institución es un instrumento que les puede ayudar para dejarlo escrito. Porque muchas veces lo que no hacemos es eso y cuando necesitamos una fuente de consulta, no tenemos nada. El diario del alumno podría valer para que ellos les dé la oportunidad de reflejar apreciaciones, dudas, etc., que van a ir reforzando eso.

Investigadora: Y con respecto a la coordinación, ¿existe un respaldo real de la coordinadora?

Tutor: Para mí que sí. Siempre la directora está presente. Al llegar, la institución está abierta, y ella está. Si necesitamos algo ella está, no sólo los sábados, a cualquier día y cualquier hora.

Investigadora: ¿Y también para el tema de la autoevaluación?

Coordinadora: Y como ya le dije, el cuatrimestre anterior suspiraba y decía ¡ay, otra vez el tema de la autoevaluación!, porque no entendíamos también. Y luego cuando me entusiasmé yo, para mí que se entusiasmaron ellos también. Es una experiencia muy rica y muy interesante, también el hecho de compartir con los alumnos. Estaba yo muy opacada con el tema de la Formación Docente Inicial, con toda su problemática, el Plan Piloto el año pasado y los tutores, sobre cómo organizar las reuniones de los sábados y el tema de los alumnos, era sólo un saludo. Sin embargo, ahora hay una mayor familiaridad, al menos con los que están más cerca y ya podemos compartir no sólo temas académicos sino también, temas personales donde yo puedo llegar a conocer más

profundamente la problemática de cada uno de ellos y el tema de manejar cosas que no estaban en los cuatrimestres anteriores. El tema de la comunicación, por ejemplo, no me había dado cuenta yo, sabía más o menos de la dificultad, pero no hasta qué grado podía ser. Porque aquí estamos, están cuatro alumnos y nosotros, los cuatro juntos no nos habíamos podido reunir y eso me mostraba más claramente la problemática de tenerlos juntos y de buscar otros mecanismos para que la comunicación fuera más fluida.

Estar trabajando con el vaciamiento de datos, para mí fue un tema apasionante. Siempre me gustó la estadística pero mucha información me dio el vaciamiento de datos para entender mejor el funcionamiento de la Sede y estoy muy motivada y estuve pensando, y se lo dije a los profesores, que el 14 de mayo ya podemos hacer un cuestionario igual que éste para saber qué piensa la gente del desfile y poder comunicar a la gente y las autoridades. Porque nosotros tenemos desfile y en Asunción no se hará desfile. Manejamos lo que nosotros queremos pero ¿qué piensan los alumnos? ¿Por qué no hacemos un cuestionario parecido al de la autoevaluación para conocer qué piensan los alumnos sobre el patriotismo, el desfile y todo eso? Ideas ya me nacieron como para poder hacer muchas cosas y darle la importancia a escribir sobre lo que estamos haciendo, es todavía la deuda que tomamos. Hacemos muchas cosas pero no las escribimos.

Investigadora: Has dicho una cosa que me ha dejado un interrogante. En ti ha habido un cambio de actitud con respecto al año pasado en el tema de la autoevaluación. ¿Tú crees que ese cambio de actitud ha podido proyectarse en el cambio de actitud a los tutores?

Coordinadora: Yo pienso que sí. Estoy casi segura que sí, porque están muy pendientes, al menos los tutores, sobre mí. La influencia de lo que hago es bastante fuerte a nivel de tutores y si están así, esa misma repercusión va a tener con los alumnos.

Investigadora: Es muy importante lo que estás diciendo, hasta qué punto el respaldo de la dirección influye en el éxito de un proyecto. Y así, los alumnos también con los tutores, pero también, los tutores con la coordinación.

¿Vosotros tenéis proyecto educativo que elaboráis a comienzo del cuatrimestre?

Coordinadora: Estamos trabajando un Proyecto Educativo desde hace dos cuatrimestres. Existe ya un plan cuatrimestral respecto a eso, el tema está en la escritura porque lo tenemos escondido en las actas de reuniones y en este cuatrimestre tenemos la parte escrita, inclusive las ideas que tuvimos ya le pasamos a... y dijimos, bueno vos sois la técnica en Proyecto Institucional, así que darle la forma precisa para que podamos hacer un proyecto serio y que nos acompañe hasta finalizar el curso. Porque tenemos ideas claras, metas claras para la finalización del curso pero en cada cuatrimestre existen otra vez planes que enriquecen cosas para ir mejorando.

Este cuatrimestre estamos trabajando bastante cómo aumentar la lectura, porque nos dimos cuenta que había que insistir en eso, entonces, nuestras ideas estaban alrededor de buscar estrategias para aumentar la lectura.

El cuatrimestre anterior se trabajó la redacción, el pulir los trabajos, como decía la compañera, se presentaron mejores trabajos. Eso estaba en la inquietud de los tutores, entonces en el cuatrimestre anterior, esa era la inquietud. Este cuatrimestre ya no se habla de eso, sino en cómo aumentar el tiempo de lectura de los chicos de forma que el rendimiento sea mejor. Estamos preguntándonos el tema de la validez de la prueba (exámenes) porque, quieras o no, el tipo de las pruebas que se está haciendo para un chico astuto puede ser un mecanismo de información de un chico a otro, entonces estamos trabajando para intentar motivar el tema de los valores, por un lado y, por otro, el darle herramientas suficientes para que no tengan que depender de copiar del otro compañero y pasarse la información. Ese es un tema que manejamos también.

Investigadora: ¿El Proyecto de autoevaluación está reflejado en el Proyecto Educativo?

Coordinadora: El tema de la autoevaluación lo ponemos dentro de todo proyecto y debe acompañar la evaluación y daría muchas ideas. Nosotros, dentro del indicador ya ponemos el tiempo que lo dedican a la lectura. Estamos mirando nuestros objetivos para ir mirando también en ese aspecto.

Investigadora: Sí, pero en el documento que tenéis, ¿está contemplado?

Tutora: En eso estamos, tenemos el macro y esto tiene que engrosar; a lo mejor nos faltan algunos detalles para completar el Proyecto de la calidad del aprendizaje.

Investigadora: El sistema de autoevaluación también tiene sus objetivos, metodología, etc., ¿eso está en el Proyecto o todavía no?

Tutora: Nos falta completar, nuestro plan está totalmente definido y luego están en posibles proyectos. En posibles proyectos entra ésto y tenemos todas las ideas, pero nos falta ensamblar.

Investigadora: ¿Tenéis experiencia en otros proyectos de innovación educativa?

Tutora: Con esta modalidad no.

Investigadora: ¿La infraestructura que tenéis qué tal es?

Coordinadora: Difícil superar nuestra infraestructura. Tenemos la suerte de que tenemos muchísimo apoyo. Hemos tenido la gran dicha de que el ministro anterior fue ovetense, acompañó bastante nuestras gestiones y también tengo un plantel de profesores que son la cabeza pensante en cuanto a las necesidades del centro. Entonces, cualquier cosa que se necesita se trabaja mucho. Nosotros trabajamos, sobre todo, con Formación Docente Inicial el cursillo de ingreso y esa ganancia se destina para poder dotar a la institución con todas las comodidades y tenemos de todo. Tenemos hasta Internet que están usando los alumnos de Formación a Distancia. Es un tema que están ellos, los que manejan están cerca y los que no, estarán viendo porque los que saben están navegando generalmente los sábados y al pasar ya lo ven y se van a familiarizar con lo último que se tiene y, desde luego, que todos los materiales que tenemos están a disposición. A veces, existe el temor de usar estos materiales por parte de los alumnos pero tenemos y ya están pidiendo ellos sus vídeos para regrabar y llevar.

Al menos, no tenemos necesidad y estamos cubiertos respecto a la infraestructura.

Tutora: Mis alumnos, por ejemplo, que vienen de lejos y ellos vienen los viernes porque tenían que completar su carga horaria, aquí se les habilitaba una sala y acá con colchones trabajamos hasta las diez de la noche. Era una fiesta hermosa y ahora la profesora les cede su casa, mis alumnos ya tienen la llave de su casa y están felices porque ya tienen un lugar donde pueden ir a alojarse. Y en fin, es algo maravilloso como nos manejamos. Se sienten dueños de casa, los instrumentos también saben que

tienen que estar manejando, video..., de forma que se independicen y nos ayuden también a cuidar.

Investigadora: Yo creo que está muy claro lo que habéis trabajado en el tema de la autoevaluación y no sé si a vosotros os parece conveniente o no, tener una siguiente reunión cuando hayáis acabado el proceso para ver los resultados, ventajas e inconvenientes que habéis tenido, etc. No sé si os parece conveniente fijar otro encuentro o no, pero que os sintáis libre.

Tutora: Una preguntita. Una vez que tenemos el vaciamiento de los datos cuál es la otra tarea que nos queda. Sabemos que quedan muchas cosas por hacer, proyectos... pero, ¿usted tiene alguna orientación específica que nos pueda dar?

Investigadora: Sí, una vez que tenéis el vaciamiento de los datos, los habéis procesado, tenéis que escribir un informe con los resultados tanto de la parte cuantitativa como la cualitativa, es decir, un informe escrito con una terminología no muy complicada para que esté al alcance de todos. Una vez que esté hecho, podríais hacer un debate para valorar esos resultados, para ver cuáles son las debilidades y fortalezas. Con las debilidades encontradas, establecer algunos planes de mejora para mejorar todo eso. Aquí han surgido algunas que parecen muy interesantes, pero es que, a lo mejor, tenéis más. Es posible que algunos indicadores en los que pensáis que va a salir una cosa, luego sale otra con la que no contábais, entonces a lo mejor tenéis que establecer otros planes de mejora. Estos planes a su vez, hay que planificarlos, por ejemplo, si queréis hacer un boletín hay que planificarlo al principio del cuatrimestre.

Yo creo que vais a hacer muy bien si acabáis este cuatrimestre con lo que es la evaluación pero no dejéis cabos sueltos, es decir, que el informe no lo dejéis para el siguiente. Creo que sería bueno cerrar el cuatrimestre con ese informe, de manera que lo tengáis incluso el día de los exámenes para que cada tutor se reúna con sus alumnos. De esa forma en el siguiente cuatrimestre os podríais plantear hacer todas las propuestas de mejora y dejar escritas las ideas antes de finalizar, para que a la vuelta tengáis elementos sobre los que trabajar y establecer un plan de mejora.

6.3. ENTREVISTA CON LA COORDINADORA

Investigadora: Cuéntame qué habéis hecho con el tema de la autoevaluación.

Coordinadora: En primer lugar, nos informamos todos, sobre cómo sería. Hemos llevado los documentos, yo llevé la propuesta a los tutores, conversamos sobre si sería posible. En todo momento ellos tuvieron muchísima apertura porque es una cosa nueva, y el deseo de saber cómo podemos hacerlo, qué podemos aprovechar de eso, en qué saldría eso. Entonces ellos tuvieron muchas ganas de participar. Después, hemos dirigido la persona que se responsabilizaría, en ese sentido se seleccionó al tutor -----, pero yo pienso que él estuvo muy pendiente de mí. Al final, era yo la que tenía que estar clavando para que funcione, porque no hubo una independencia, sino que siempre estaba pendiente, otra vez, que yo les llamase, que yo les diga. Al final tenía que liderar de nuevo y conversamos sobre cómo podíamos hacerlo. El primer problema que tuvimos fue la imposibilidad de reencontrarnos con todos los alumnos, entonces, seleccionamos los líderes de grupo, porque en cada grupo siempre hay un líder. Seleccionamos los líderes de grupos y les planteamos a ellos, les implicamos, les dimos una copia de los posibles temas y ellos fueron a trabajar con sus compañeros; no pudieron trabajar con el total de compañeros, o sea, de nuevo hubo otra vez, una selección de algunos compañeros más desenvueltos, entonces cada uno presentó su hoja con el tema votado y de todos esos temas votados, también los tutores votaron y seleccionamos los más....

Investigadora: O sea, ¿las reuniones de tutores eran separadas de las reuniones de alumnos?

Coordinadora: Sí, fueron por separado.

Investigadora: ¿Elegieron por separado?

Coordinadora: Por separado.

Investigadora: Y luego, ¿cómo se llegó al consenso de los temas?

Coordinadora: Solamente, a través ya de los votos, o sea, no hemos tenido un encuentro plural.

Investigadora: Pero ¿se seleccionó el más votado?

Coordinadora: El más votado. Lo que hemos pasado son las informaciones, hemos hecho fotocopias de las informaciones para cada tutor y para cada grupo y ellos fueron leyendo esas informaciones y de eso fueron votando, seleccionando. Son dos, los temas que han sido más votados, entonces elegimos los dos. Ahora, cuando ya teníamos que aplicar los instrumentos, tuvimos problemas. Porque, uno nos parecía muy difícil de aplicarlo por el momento. Ya estábamos prácticamente sobre la hora y otro inconveniente que teníamos también era cómo manejar el cuestionario pues, tiene su costo, una hoja por alumno de donde sacaríamos. Ya empezó a jugar ahí el aspecto económico, entonces optamos que sería mas sencillo, el de la evaluación fotográfica y ahí descartamos también la posibilidad de hacer el otro tema elegido.

Investigadora: ¿Qué tema es el que habéis evaluado?

Coordinadora: La Sede como lugar Social;

Investigadora: Bien, ¿y como instrumento?

Coordinadora: La evaluación fotográfica... Que para ellos, otro de los motivos de haber seleccionado esta técnica fue que era una cosa totalmente nueva para ellos, muy divertida, porque les encantaba posar y estar todos juntos, tenían la posibilidad también de estar todos juntos y de seleccionar, entonces fue divertido. Para ellos fue toda una novedad, toda una fiesta el día que tenían que estar con la maquinita aquí y allá. De repente, un grupo quería sólo con su grupo, otro, compartir con tal grupo: queremos a tal profesora, queremos estar en la clase de danza, otros decían: no en la clase de danza no, el jardín nos gusta más. Entonces, fue realmente una experiencia enriquecedora en ese aspecto, por lo novedosa y por lo divertida que fue.

Investigadora: Y luego, me imagino que harías unas fotos...

Coordinadora: Hasta el momento no hemos todavía revelado, porque queremos enriquecer más, en el sentido de que hubo grupos que no han participado, entonces queremos enriquecer más, pensamos que el primer encuentro del siguiente cuatrimestre va a ser un momento que no podemos desaprovechar porque es el único momento en que están todos: Todos quieren sus materiales, entonces todos asisten ese primer día, después, ya empiezan a distenderse y, entonces, ya no les encontramos a todos.

Investigadora: Tú sabes que la evaluación fotográfica es fotografiar aquellas cosas que favorecen al aprendizaje y aquellas cosas que perjudican el aprendizaje, y luego, se reflexiona el conjunto sobre esas fotos, ponerlas en un panel y hacerle comentarios para evaluar, para que realmente sea una evaluación y no sea la fotografía de los grupos, y ya está. Entonces, ¿eso es lo que vais hacer en el próximo cuatrimestre?

Coordinadora: En el próximo cuatrimestre, y volver un poco a insistir de nuevo sobre el eje que hemos tomado y analizar con ellos, cuáles serían otras posibilidades, porque estábamos pensando también en el tema del diario por ejemplo. En este aspecto, decían los tutores: esto sería ventajoso, para la gente que le gusta escribir, pero aquellas personas que son ricas, que no les gusta escribir, van a quedar en desventaja y a lo mejor crea temor de que esto va a servir para calificación y todo eso. Entonces, fue una posibilidad que también hemos manejado. Tuvimos el otro, el tema ese de la dramatización de escena, eso pensamos, pero al final descartamos también porque no lo teníamos muy claro.

Investigadora: ¿Y habéis pensado en debates?

Coordinadora: No pensamos en eso, no pensamos....

Investigadora: Porque eso es más barato quizás y también es bastante rico, es más cualitativo pero bueno les va a servir seguro.

Coordinadora: Porque el tema costo es una cosa que se puede solucionar cuando están reunidos en totalidad, de repente podemos utilizar esta técnica, va a tener un costo de

tanto y la vamos a hacer para tal fecha. Entonces, no hay problemas porque ya se los prepara como para que ellos puedan, porque un cuestionario no es mucho dinero si cada alumno va a aportar, ahora, si como Sede nosotros lo vamos a hacer, en ese caso lo vemos más costoso.

Investigadora: A ti este comienzo de Proyecto, por así decirlo, ¿te ha parecido interesante, no te pareció interesante?, ¿cuál es tu opinión y la opinión de los tutores y de los alumnos?

Coordinadora: Bueno, en todo momento nuestro eje motivador fue adquirir una nueva experiencia, el aprender algo; desde el primer momento tuvimos muy claro que no tenía ninguna repercusión, porque existe el temor de los tutores mismos de perder su trabajo, entonces tuvimos la ventaja de que, desde el primer momento, se nos explicó muy bien que van a participar las personas que quieren participar, que los resultados del proceso no los pasaríamos tan detallados sino ya el resultado final, que eso saldría a través de nosotros. Entonces, eso facilitó y motivó mucho para que se quiera hacer, inclusive, intentaron algunos tutores elaborar el cuestionario, pero ya lo hemos dejado; Artística nos robó mucho tiempo y nuestras reuniones fueron absorbidas por otros temas, entonces, ahí es donde nos debilitó un poquitito este trabajo.

Investigadora: ¿Qué ventajas le ves tú a esto?

Coordinadora: En un primer momento, el hecho de poder conversar sobre diferentes problemas con los alumnos, porque no solamente hablamos de los ejes, sino de repente, salían otros temas y otras posibilidades, entonces al surgir esas otras posibilidades con las técnicas que nosotros tenemos, podemos adaptarlas y volverlo hacia nuestras necesidades. A lo mejor los ejes que están dentro no son muy interesantes para nosotros pero pueden surgir otros, y ya se nos abre la posibilidad de que lo vamos hacer. Y otro de los aspectos, es el tema de escribir, porque hablamos mucho, pero el tema de escribir nos falta todavía. En ese aspecto, hasta para la elaboración del cuestionario, me doy cuenta de que falta no temer a los errores ortográficos, a la concordancia, lo que sea sino lanzarse y hacer escritos que nos sirvan para nosotros, que no sea para otros, eso a lo mejor hace perder un poco el temor también.

Investigadora: Y así, ¿como inconvenientes?

Coordinadora: El inconveniente del cuatrimestre, en general, fue que fuimos absorbidos por el tema de la danza, de preparar el ambiente, de apoyar un poco el tema de la danza, hasta inclusive los comentarios dependían mucho de la profesora de danza que era una voluntaria, una profesora de danza del instituto. Como hemos tenidos voluntarios que eran alumnos de Formación Docente Inicial, entonces dependían de la profesora otra vez y eso nos llevó mucho tiempo, y yo pienso que el mayor inconveniente es el que no nos hemos podido encontrar como para tratar solamente ese tema.

Investigadora: O sea, ¿el tiempo?

Coordinadora: El tiempo; sí.

Investigadora: ¿Cuántos alumnos calculas que han estado implicados en ésto, aproximadamente?

Coordinadora: Yo pienso que unos 200 alumnos.

Investigadora: Bastantes.

Coordinadora: Sí.

Investigadora: ¿Cuántos tienes en la Sede?

Coordinadora: 300.

Investigadora: ¿305?

Coordinadora: 306 teníamos.

Investigadora: ¿Habéis trabajado con un plan, con un calendario, con objetivos y demás, o ha sido más bien de forma espontánea según iba surgiendo?

Coordinadora: Al principio, nos basamos en el calendario que habíamos llevado, o sea, trabajamos con ese calendario, pero luego tuvimos un corte y ya, al final, retomamos otra vez. Al retomar otra vez nos desorganizamos un poco. Pienso, que para el siguiente cuatrimestre habría que hacer un calendario de Sede, porque no lo hemos hecho; hemos hecho un calendario para el trabajo en general, el de las tutorías, no hemos hecho un planeamiento así para la autoevaluación de la Sede.

Investigadora: Y ¿quién crees que están más motivados, los alumnos o los tutores, para el tema de la autoevaluación?

Coordinadora: Yo he visto a los alumnos más motivados, o sea, cuando yo quise darles el cuestionario, entonces los alumnos fueron los que se encantaron: “sí vamos a hacer, no hay problema profesora, vamos a contestar” (decían), “profesora lo podemos contestar...”, porque yo les di a cada uno, “lo podemos contestar en grupo”, los que trabajaron de este grupo, entonces se invitaron ellos, estaban muy motivados, estaban felices. Ahora sí, los tutores tenían una reacción diferente frente al cuestionario.

Investigadora: ¿Crees que la institución como tal, la Sede se ha desarrollado gracias al tema este de la evaluación?

Coordinadora: Yo pienso que sí, porque hemos tenido la posibilidad de conversar sobre otros aspectos y también de conocer nuevas formas y, también, hemos aprendido que si existe un problema o si existe un tema, nosotros podemos elaborar instrumentos como para hacer un seguimiento de eso e ir buscando estrategias, e ir creciendo y también, el tema de la documentación es sumamente importante.

Investigadora: ¿Y crees que en los profesores ha existido un desarrollo profesional, se ha aprendido algo, crees que no?

Coordinadora: Al menos en el tema de los profesores que estuvieron trabajando con el cuestionario, ellos estuvieron investigando sobre cómo van a elaborar, estuvieron leyendo más materiales, pienso que ese aspecto..., además, también ellos decían: bueno

podemos hacer también respecto al desarrollo de nuestras clases, podemos elaborar también algunos indicadores que nos den la pauta sobre cómo estamos.

Investigadora: O sea que, en general ¿ha existido una cierta capacitación en ellos?

Coordinadora: Sí. Tuvimos también cursos de evaluación que apoyaron, entonces, enriqueció un poco más el marco teórico y eso hizo también. Ahora, necesitamos profundizar y necesitamos volver a rever y calendarizar y hacerlo un poco más fuerte.

Investigadora: ¿Crees que la experiencia de elaborar vosotros mismos los instrumentos es más interesante que el hecho de que os den los instrumentos desde fuera?

Coordinadora: De lo instrumentos que llevamos me doy cuenta de que no fueron del interés de los tutores, o sea, ellos pensaron que si íbamos a regirnos por ellos, entonces se perdía el interés. Es como una cosa fría que no es nuestra, sino que hay que hacerlo. Si queremos permanecer en el Proyecto, entonces, tenemos que hacerlo, y hacerlo de manera forzada no tiene sentido, pero escuché yo que se comentaba que podemos hacerlo con ésto, con ésto y así. O sea, surgían nuevas ideas como para hacer cosas nuevas y como para aprovecharlas de acuerdo a las necesidades de la Sede.

Investigadora: ¿Les pareció más interesante el hecho de hacer vosotros vuestros propios instrumentos?

Coordinadora: Sí desde luego, ahora sí. Le tememos mucho a la elaboración porque queremos hacerlo perfecto, “¿será que está bien?”, “vamos a dejar nomás ésto”.

Investigadora: No sé si hay alguna cosa más que me quieras contar de la evaluación.

Coordinadora: Pienso que ya, al menos, lo que hemos vivido, que no fue mucho, se nos superpusieron mucho las actividades, entonces lo dejamos de lado. Pero, por lo menos, la idea es en el siguiente cuatrimestre, volver a reestructurar todo y lograr una mayor independencia, inclusive de los delineamientos que ha hecho el Proyecto. Nosotros tenemos la idea de ver si podemos hacer algo que sea nuestro y ver cómo resulta eso.