

Escenarios, referentes y posibilidades

Joan Rué*



evaluación interna de centros



DINO SALINAS

El artículo ofrece algunas pautas para comprender mejor el sentido de la evaluación interna de centros. Como premisa de trabajo, critica la importación del concepto de «mercado» al ámbito educativo, y el hecho de confiar a expertos externos los inevitables interrogantes profesionales.

A partir de estos dos referentes, aborda algunos aspectos fundamentales: para qué se evalúa, cuál debe ser el objeto de análisis, cómo conseguir la implicación activa de los sujetos, qué obstáculos pueden frenar un proceso de autoevaluación... A pesar de las dificultades que puedan acompañarla, el autor considera la evaluación interna como la verdadera clave del proceso de mejora de la calidad de la enseñanza.

Durante los últimos años ha tenido lugar en nuestro país un cambio histórico en relación al sistema educativo, que afecta y afectará profundamente a la forma y los contenidos del trabajo profesional del profesorado. Me refiero a la introducción de la nueva enseñanza obligatoria. Dicha modificación legal ha introducido una condición de primera magnitud para el cambio de la profesionalidad docente, debido a que plantea unos retos nuevos, que no se pueden afrontar tan sólo con los referentes, los recursos, las prácticas y las técnicas con las que el profesorado se había ido socializando profesionalmente. La nueva escuela comprensiva, con la escolarización basada en un currículo unificado hasta los dieciséis años de toda la población, comporta, de hecho, el desarrollo de una cultura pedagógica distinta a la que se ha estado configurando en el marco de la legislación y de las prácticas anteriores a la LOGSE. Esta situación exige nuevas modalidades de actuación do-

cente, tanto en el plano individual como de equipo, que comportan la transformación del actual saber profesional y su ajuste a nuevos valores, distintos modelos didácticos, diferentes procedimientos de trabajo, otros modelos organizativos, tutoriales, etc.

■ Dos escenarios para la evaluación

En este nuevo escenario se abren una serie de interrogantes: ¿cómo conseguir que amplios sectores del profesorado asuman como propias nuevas dimensiones profesionales? Y me refiero tanto a las de carácter tutorial como a las de la tarea de enseñar, aunque modificadas; y, más aún, ¿cómo hacerlo de un modo relevante para la gran mayoría de alumnos, atendiendo a la nueva realidad que se abre en las aulas y centros?

Si dicha transformación de la acción docente se percibe como necesaria, ¿cómo introducir de forma extensiva la reflexión sobre las consecuencias de la propia acción educativa? ¿Cómo promover procesos de reajuste y de cambio referidos a la mejora cualitativa de la propia acción individual y de equipo? ¿Cómo desarrollar esta reflexión de forma sistemática y eficaz, de acuerdo con las propias necesidades? Y finalmente, ¿cómo conseguir una escuela que pueda atender a las nuevas necesidades sociales? En este escenario, la calidad de la educación sólo se puede desarrollar de una forma realmente efectiva si se cuenta con la implicación de los propios profesionales empeñados en la consecución de un mayor nivel de autonomía profesional, centrada en el propio contexto de su actuación, es decir, si emprenden actividades que les lleven a reflexionar sobre su propia práctica, como permiten hacerlo los procesos de autoevaluación.

Por otra parte, otro fenómeno de hondo calado ha venido a coincidir con el anterior. La extensión de la «cultura de mercado» a la escuela, complementada por el nuevo tipo de centralismo ejercido por las Administraciones educativas en relación al trabajo profesional, ha desarrollado el concepto de la calidad en los servicios, en nuestro caso la educación. Desde esta perspectiva, la mejora de la calidad de cualquier servicio pasa por el diagnóstico y la intervención técnica, que mejorará los objetivos propuestos.

Dicho enfoque adopta muy a menudo las bases conceptuales y los valores de una cultura de características muy distintas a las que posee la de carácter escolar: una serie de modelos técnicos de gestión basados en una combinación entre el poder político de gestión, el conocimiento especializado y los enfoques técnicos de calidad. La mejora de la escuela vendrá de la mano de la presión que ejerza la «demanda» y de la mejora de la eficacia en relación a la «oferta», así como de la gestión de la misma.

El concepto de «mercado» introduce referentes de otra cultura, la empresarial, a partir de metáforas —del todo inapropiadas— para la escuela y su mundo. En materiales recientemente divulgados en nuestro país (Ministerio de Educación y Cultura, 1997), los directores y jefes de estudios as-

cienden a «directivos y las personas se sitúan en la órbita de las transacciones comerciales (así, un profesor ya posee clientes)», los planes de actuación se pueden evaluar por objetivos, etc. Parece ser que no importan demasiado ciertos hechos, como que el 45% de los directores escolares sean nombrados por la Administración, o que 91 directores presenten su dimisión en Galicia por las condiciones de su escuela (según noticias publicadas recientemente en la prensa). Este modelo de mercado introduce una nueva concepción de la regulación del trabajo escolar, una regulación que combina la actuación normativa externa con la intervención interna, al poner el énfasis en los objetivos, la organización y la gestión de los recursos disponibles (unos recursos que en el mundo productivo no quedarían al margen de la evaluación).

■ Los referentes

Las anteriores concepciones adoptan una serie de referentes que ya se encontraban presentes en el universo de las concepciones pedagógicas. Así, el último escenario comentado se adhiere a una representación muy extendida de la profesionalidad docente, la que la percibe como un conjunto de saberes de carácter técnico, aplicados a la solución de problemas. El saber profesional se asimila al dominio de un determinado repertorio de recursos aprendidos, desarrollados bien por expertos, bien por investigadores, y que podrán ser aplicados a distintas situaciones que se cree poder tipificar. Y esta situación la hemos vivido reiteradamente. El penúltimo episodio lo tuvimos con el tema del currículo de humanidades, cuando se dio a entender a todo el mundo que lo que se aprendía en las escuelas era lo que apuntaba la comisión, y no lo que hacían realmente los profesores, algo que pareció no importar a nadie.

Según esta representación, cabría confiar las respuestas dadas a los interrogantes profesionales a la regulación externa y al poder de inducción y de control de los cambios introducidos. De acuerdo con ello, son los expertos quienes visualizan los problemas, emiten los diagnósticos e indican —bien a través de una opinión técnica, bien a través de normativas específicas o mediante la formación permanente y extensiva del profesorado— las soluciones que deben ser adoptadas para el desarrollo de la actuación profesional.

La fuente de dicha representación, cuyo origen se encuentra en otros ámbitos de la producción, se ha revitalizado en la reciente experiencia de muchos profesores, cuando las actuaciones de la Administración educativa en el proceso de puesta en funcionamiento del nuevo modelo de escolaridad en nuestro país han acentuado la creencia entre los profesionales de que los cambios educativos, curriculares, metodológicos u organizativos han de provenir de una fuente externa experta, así como por vía administrativa.

Sin embargo, este modelo no encaja en el tipo de trabajo que implica la actividad educativa, que

posee un carácter interpersonal, social e institucional. Y no sólo es un modelo con un potencial muy poco innovador, sino que sus efectos, a mi parecer, son contraproducentes, por cuanto afectan a la necesaria autonomía profesional de los docentes, al generar desconfianza e inseguridad acerca del valor de las propias iniciativas, criterios y recursos. No debemos olvidar que los problemas de la actividad educativa real pocas veces se presentan de manera estandarizada, atendiendo a modelos o a perfiles prefijados. Por el contrario, suelen manifestarse mediante situaciones confusas y problemáticas, muy a menudo asociadas a conflictos de valores.

Es precisamente en este tipo de situaciones donde se requiere otra forma de conocimiento: aquella que se ha denominado de «competencia artística» (Schön, 1992; Stenhouse, 1984). Es decir, un proceso de reflexión, personal y colectivo, o deliberativo, que lleva a clarificar los rasgos de una determinada situación problemática, que permite a los profesionales reconocer los problemas, las finalidades de su resolución, así como perfilar los medios para lograr aquélla, de acuerdo con sus propios recursos o referentes. De ahí la persistencia, o la vigencia, del primero de los escenarios apuntados y del papel de la autoevaluación como metodología privilegiada.

En los procesos realizados bajo este enfoque, el centro de gravedad de los mismos se sitúa en el hecho mismo de compartir la reflexión, en la deliberación entre iguales y el grado de profundización en ciertos aspectos cualitativos. Pero este tipo de competencia tan sólo se puede desarrollar desde el interior de las situaciones y desde el cuerpo de conocimientos profesionales que ha desarrollado cada profesional o equipo. El conocimiento externo, la regulación política de los procesos, la regulación experta o incluso la presión externa sólo pueden constituir elementos de apoyo, condiciones necesarias si se quiere, pero no convertirse en elementos centrales del proceso.

De acuerdo con este punto de vista, las actuaciones de los profesores son conductas racionales que obedecen a la voluntad de ofrecer respuestas válidas a las situaciones con las que se encuentran a diario. Situaciones que se viven racionalmente, pero también con una importante carga emocional y siempre en un contexto a la vez social e institucional. De ahí el problema de cómo interpretar una actuación profesional cualquiera y cómo compartir sus significados.

Desde esta perspectiva surgen una serie de interrogantes acerca de la organización de los procesos de enseñanza y el papel docente desempeñado por los profesores, y se trata de reflexionar sobre los procesos y los medios, atendiendo a las propias condiciones del contexto en el que se desarrolla la actividad educativa. Dicha concepción no olvida los principios básicos de la acción humana e institucional, el papel de los profesores como agentes «políticos» y «éticos» (tomando el concepto de

«agente» en su literalidad etimológica: «los que actúan»), el debate de naturaleza curricular ya sea explícito o implícito que se da en toda actuación educativa, las relaciones que tienen lugar en todo grupo humano, y el carácter holístico de toda intervención educativa, tanto en el plano de una actuación profesional individual en el aula como de tipo colegiado, de centro.

■ Evaluar qué y para qué

En el marco de las nuevas necesidades educativas, y en el contexto del debate anterior, cabe señalar que en nuestro país se han promulgado las leyes (LOGSE y LOPAGCD) que consideran e introducen la evaluación de centros como una función esencial que debe ser incorporada al repertorio de las actuaciones profesionales, y como una metodología que aspira a mejorar la calidad de la escuela.

Sin embargo, cuando nos referimos al concepto de «evaluación» la primera idea que surge remite a las nociones de «control» y de «juicio», aplicados al final de un proceso por diversos agentes externos. Este reflejo, fruto cultural de la configuración del sistema educativo español, no está falto de justificación histórica. En consecuencia, en un sistema educativo como el nuestro, centralizado, injustamente igualitario y caracterizado por la concurrencia de la oferta educativa pública y privada, iniciar procesos generalizados de evaluación interna de centros no es, *a priori*, un tema sencillo por razones diversas.

Su introducción genera, en primer lugar, recelos políticos y desconfianza, porque la Administración en sus actuaciones tiende a adherirse a las concepciones derivadas del segundo escenario antes apuntado, una representación que choca con los intereses, las vivencias y las concepciones desarrolladas por los profesores en su lugar de trabajo.

Comporta, en segundo lugar, una necesidad de acordar los referentes centrales de la evaluación. Cuando hablamos de calidad, de eficacia, de mejora, ¿qué se entiende por todo ello? Calidad, mejora, eficacia, ¿de qué, de quién y para quiénes? Y como sucede en el País de las Maravillas, cabe preguntarse: ¿quién es el dueño de las palabras?

En tercer lugar, en el proceso de evaluación interna es preciso aprender a desarrollar unos procedimientos de trabajo colaborativo sobre diversos aspectos, tales como: qué información hay que recoger, con qué propósito, quién debe recogerla y qué difusión se hace de la misma. Y esto se debe llevar a cabo con el añadido de que en el ámbito de la evaluación interna de centros, y de forma especial en la autoevaluación llevada a cabo por los propios equipos docentes, partimos de una relativa falta de experiencia.

Y enfatizamos lo de la relativa falta de experiencia porque los profesores se autoevalúan, antes y ahora, aunque sin considerarlo un proceso específico y quizás sin unos procedimientos adecuados y compartidos. Entre todas las posibilidades de desarrollo de los procesos de evaluación interna de centro

subrayaría el potencial contenido de aquellos modelos asociados a la noción de «regulación». La metáfora que se encuentra latente en dicho concepto es la de la eficiencia de un proceso, un control ejercido desde su propio interior, y en el período durante el cual tiene lugar. La evaluación, de naturaleza interna, es por lo tanto una actividad autorreguladora, dirigida a obtener o examinar aquella información que los propios agentes consideran más relevante, de acuerdo con sus propósitos, sean los de comprender, mejorar o hacer más eficiente una determinada actuación.

En la evaluación de los centros, como en el resto de la actividad evaluadora que se lleva a cabo en el ámbito educativo, se conjugan distintas dimensiones: los propósitos, los agentes y el punto de vista desde el que se evalúa, y el tipo de datos que se van a recoger, dimensiones que dan cuenta por sí mismas de la complejidad del tema y que explican la gama de posibilidades, las políticas y también las polémicas y las controversias que encierra la evaluación. A continuación veremos unos apuntes breves sobre estas cuestiones.

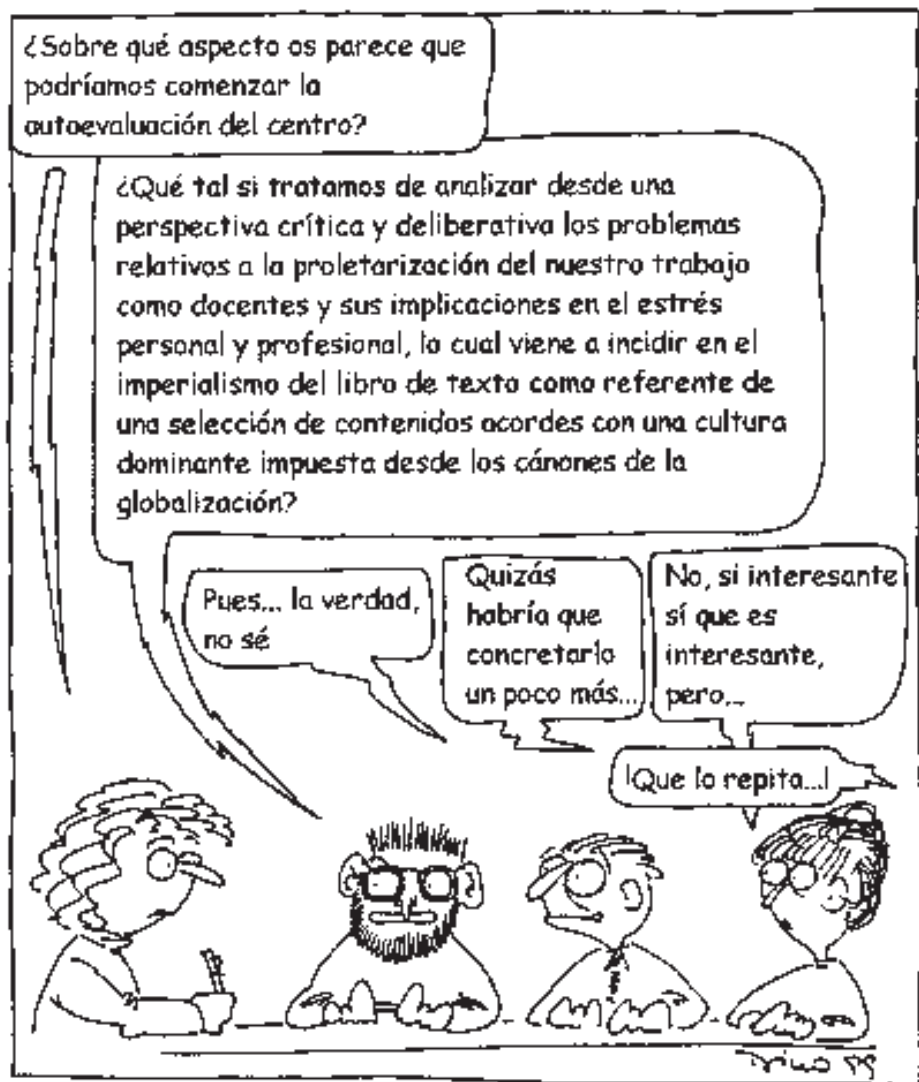
En cuanto a los propósitos, dan lugar a unos modelos de evaluación que, de acuerdo con A. Tiana (1998), podemos sintetizar en dos: los modelos basados en tener que rendir cuentas, y los enfocados hacia la mejora institucional, ambos con un fuerte desarrollo en algunos países en los últimos años. El primero nace de la voluntad de garantizar a los ciudadanos el derecho a conocer —y a escoger después— los servicios públicos y su funcionamiento. El segundo, en cierto modo complementario del anterior, surge como una necesidad de impulsar desde las Administraciones la mejora de las instituciones educativas. Ello ha dado lugar a distintos programas —algunos muy discutidos, como el de las escuelas eficaces—.

Algunos programas emprendidos en España en los últimos años, como el plan EVA del MEC, desarrollaron un tipo de evaluación llevada a cabo por agentes externos (fundamentalmente inspectores). Más recientemente, en la aplicación del nuevo marco legislativo en nuestro país se incorpora la evaluación interna de centros a la de carácter externo, llevada a cabo por los servicios de inspec-

ción educativa, en el caso de Cataluña. En ciertos países, o en algunas universidades del nuestro, ya se han incorporado para evaluar de manera externa los centros educativos algunas empresas de consultoría privadas. Cuando hablamos de agentes internos nos referimos básicamente a los propios profesores del centro, aunque en esta categoría cabría incorporar al alumnado y a los padres y madres.

En tanto que actividad pública e institución reglada, la enseñanza es contemplada desde el exterior de acuerdo con unos determinados referentes y cánones, desde los cuales se la valora y juzga. Pero si se trata de comprender, de saber el por qué y el para qué de muchas situaciones, algo que sólo puede aportar una interpretación o una comprensión desde el interior de los procesos, una valoración externa no resulta suficiente. Así, las razones a favor de ambos puntos de vista son comprensibles, y no por ello excluyentes.

La evaluación externa, no obstante, es más fácil de proponer que de realizar y de gestionar en términos de políticas activas. Recoger una serie de datos es el primer paso para llevar a cabo un pro-



DINO SALINAS.

Significados y condiciones

Puede resultar de utilidad una recapitulación sobre algunos de los puntos fundamentales para comprender el sentido que debe tener la evaluación de equipos educativos:

- Evaluar requiere, en primer lugar, clarificar las políticas de gestión de los datos recogidos. En consecuencia se trata de una metodología funcional con respecto a unos propósitos previos. Los propósitos de la evaluación —si se pretende que sea relevante— deben ser claros y transparentes. Y en un contexto democrático, siempre deben ser discutidos, lo que no evita que resulten polémicos.
- Las políticas subyacentes a la evaluación de centros siempre poseen una vertiente social y no sólo técnica o institucional.
- La evaluación como proceso no puede ser el placebo de la falta de políticas activas, ya sea acerca de la equidad social, de la promoción efectiva de la calidad en la organización y gestión educativas, o de la autonomía profesional.
- Evaluar requiere elaborar perfiles de lo que se pretende analizar, comparar, juzgar o comprender, relacionados con una situación, un contexto, y un determinado modelo organizativo, de gestión y actuación.
- Sólo el establecimiento de dichas políticas y perfiles va a proporcionar sentido a los indicadores seleccionados, en la medida en que en el ámbito de la educación no existen relaciones causales claras entre fenómenos e indicadores. Del buen ren-

dimiento de unos alumnos se pueden colegir muchos otros factores, aparte de que tengan un buen profesor o profesora.

- La evaluación de la educación sólo promueve cambios cualitativos en la misma en la medida en que permite que los profesores, individualmente y en equipo, puedan comprender mejor su práctica y el contexto en que se inscribe.
- Evaluar requiere el compromiso —es decir, la comprensión, la participación, la corresponsabilización— de todos los sujetos implicados. En caso contrario, es muy probable que lo que se obtenga sean datos irrelevantes.
- La evaluación será más relevante cuanto mejor explique una realidad y no la simplifique.
- La mejora de la profesionalidad docente debería constituir un elemento central en cualquier política de evaluación.
- Dichas políticas de mejora no pueden ser llevadas a cabo desde el exterior, ajenas a los propios contextos de la práctica, ni a partir de distintas actuaciones de control, por ejemplo mediante evaluaciones externas.
- En este sentido, la evaluación externa sólo puede ser complementaria a la evaluación interna, verdadera clave del proceso de mejora de la calidad de la enseñanza.
- La evaluación de la educación no debería dejar de lado los factores afectivos y emocionales del profesorado.

ceso de evaluación. Pero la gestión de los mismos exige, o requiere, una determinada política. ¿Qué hacer con los datos? Pueden darse políticas que favorezcan a algunos ciudadanos en la libre elección de centros para sus hijos, lo que comporta establecer clasificaciones de centros; pueden establecerse otras que corrijan en forma de dotaciones y recursos a los centros las consecuencias del mercado del suelo urbano y de la distribución de la población en el mismo; pueden surgir políticas de apoyo para lograr los estándares educativos o para ayudar en la gestión de los centros, gracias a una mayor autonomía, recursos, etc.; o políticas de promoción profesional o económica del profesorado. El problema surge cuando la política de gestión del sistema educativo no incorpora ninguna de estas posibilidades como un referente central de la evaluación o, peor aún, cuando aquéllas son totalmente opacas. Porque los datos estarán recogidos y, con toda seguridad, alguien los utilizará.

Al ser la educación una actividad no reducible a lo visible, a lo físicamente mensurable, toda evaluación que no considere distintos puntos de vista, interpretaciones o supuestos no será completa. En cualquier caso, un doble problema se presenta como insoslayable en este ámbito: el de la selección de indicadores y el de la fiabilidad de lo obtenido.

En general, los sistemas de indicadores permiten elaborar perfiles que, ordenados en series temporales, pueden aportar informaciones relevantes acerca de la evolución de un sistema. Sólo que, en una realidad mutable como la educativa, las series sólo poseen coherencia interna durante un período de años relativamente corto, suponiendo que los datos recogidos hayan sido debidamente contextualizados. Por otra parte, la comparación entre realidades distintas requiere un complejo sistema de indicadores, y se excluye la comparación entre variables simples. Finalmente, un sistema de indicadores fielmente seguido introduce una agenda externa a las prioridades (de carácter interno) del equipo docente.

El desarrollo de la autonomía profesional y la autoevaluación

Los problemas educativos no poseen una entidad en sí mismos, sino que son dependientes de la perspectiva profesional desde la cual se esté trabajando, y del marco de valores que le proporcionen sus referentes. De ahí la necesidad de situar en el centro de la reflexión no tanto el qué hacer o el cómo hacerlo de modo aislado, sino de vincular estrechamente estos interrogantes a los para qué y para quién, a los proyectos de centro y de aula. Sólo explicitando los valores, las diferentes actitudes y

teorías latentes en toda práctica, podremos analizarla debidamente y contrastarla. Sólo si damos sentido a nuestras prácticas, en términos de oportunidades, de valores, de creencias, podremos comprenderlas y modificarlas. Únicamente de este modo se incrementará nuestro margen de autonomía profesional y mejorará, así, la calidad de nuestra acción educativa.

Cuando me remito a la autonomía profesional me estoy refiriendo al grado de dominio individual y colectivo de un equipo con respecto a las contingencias y las opiniones que surgen de la propia actuación práctica, así como al desarrollo y la consolidación, por su parte, de un repertorio de estrategias, de procedimientos y de actuaciones que se pueden utilizar, ajustar o modificar en función de determinados factores contextuales o personales.

Distintas razones de tipo político, administrativo y cultural, como las que comenta Bollen (1997), explican la creciente conciencia de la autonomía del equipo educativo, es decir, la conciencia de asumir por parte de los profesores de un centro educativo una cuota importante de responsabilidad colegiada con respecto a una determinada línea de actuación que deberán adoptar en relación a los alumnos que se encuentren a su cargo. Responsabilización y democratización son dimensiones complementarias. No puede darse un verdadero proceso de democratización de la enseñanza sin que los distintos agentes institucionales asuman mayores

cotas de responsabilidad en lo que concierne a su propia actuación. Ningún sistema, y en especial los sistemas educativos, a causa de su enorme complejidad, puede desarrollarse a medio y largo plazo y de modo eficaz si no se crean las suficientes oportunidades para que aquellos directamente implicados en él puedan generar una práctica reflexiva y autorreguladora, con el suficiente margen de autonomía para pensar, explorar, proponer, verificar y corregir sus propias acciones.

Tres tipos de argumentos justificarían la necesidad de profundizar en la autonomía profesional de los profesores. El primero estaría relacionado con la necesidad de adaptarse a las condiciones cambiantes de la enseñanza, mientras que el segundo destacaría el deseo de lograr mayores cotas de dominio profesional en las relaciones de enseñanza y aprendizaje en relación a los factores que explicarían lo que se ha dado en llamar el «currículo oculto», así como con respecto al grado de contextualización de los aprendizajes o el dominio de repertorios más amplios de ciertos recursos didácticos. Sin embargo, destacaría, por su valor central, un tercer argumento: el que subraya la necesidad de potenciar el papel del alumno como sujeto autónomo de aprendizaje. ¿Cómo podemos potenciar una serie de sujetos que «aprendan a aprender», en la fórmula ya clásica de Edgar Faure, si quienes deben potenciarlo no profundizan en su propia autonomía profesional?

Los especialistas (Bollen, 1997) que se ocupan del tema de la innovación o de la mejora de la escuela tienen claras dos ideas a este respecto. La primera es que se trata más de un proceso que de un momento o de un acontecimiento determinado. La segunda es que son procesos no lineales, por lo que no pueden ser comprendidos fácilmente desde una perspectiva tecnológica.

Eventuales obstáculos al proceso de autoevaluación

El desarrollo del proceso de autoevaluación en los centros no es una tarea sencilla, debido a que tiene que afrontar serios obstáculos de diverso orden, entre ellos los de tipo cultural, probablemente los más importantes, sin olvidar los de carácter político y administrativo. Aunque por razones de espacio debemos ser breves, no por ello dejaremos de destacar los más significativos.

Como se está comprobando, la apertura informativa acerca del proceso y la difusión de experiencias realizadas resulta fundamental para extender cualitativa y cuantitativamente el proceso. Así, las actuaciones que no potencien todo ello o vayan en sentido contrario constituirán un obstáculo a este respecto. La argumentación razonada acerca de la incorporación de las tareas de autoevaluación al trabajo del equipo, el ajuste de las propuestas a la realidad diferenciada de los centros, así como el mantenimiento de un grado de presión moderado sobre los mismos, aseguran su aplicación.

No hay que olvidar que nos referimos a una metodología y a unos recursos que deben obedecer a unos propósitos determinados, los del equipo que los emplea, y que no constituyen una finalidad en sí mismos. El obstáculo estriba en olvidar que el verdadero fin es la mejora de la acción educativa. Si el tema central es el fin anteriormente mencionado, ¿cabe hablar del progreso en la autoevaluación si no se contrasta con lo que está sucediendo en las aulas? ¿Puede haber progreso si no se confrontan las distintas prácticas profesionales? ¿Es posible realizarlo de manera significativa sin coordinar el trabajo de todos los miembros del equipo?

Por otra parte, ciertos agentes, como los servicios de inspección, desempeñan un papel crucial. La forma en que se llega al profesorado, el modo en que se perciben dichas intervenciones, el tipo de presión y apoyo percibidos, aunque puedan parecer aspectos secundarios no lo son en absoluto.

También la existencia de una cultura burocrática, una forma de hacer más contable que analítica y de la cual participan muchas personas al margen de su estatus y funciones dentro del sistema educativo constituye otro importante obstáculo.

Finalmente podemos señalar otros obstáculos, como por ejemplo ciertas autocomplacencias organizativas o funcionales de algunos equipos, el hecho de conducir el proceso según una modalidad de gestión horizontal sin delimitar suficientemente ni funciones ni responsabilidades y poner

el acento en el «hacerlo todo a la propia manera» o, ante la complejidad de ciertos temas, decidir por mayoría simple. Estereotipar los argumentos de ciertas personas, resolver los acuerdos utilizando medias aritméticas, calcular las desviaciones que aparecen en las valoraciones de muestras tan pequeñas, o dedicar un tiempo desproporcionado a la representación gráfica y la presentación de resultados, son otras conductas características, para no ir muy lejos.

A modo de conclusión, quizás sea interesante recordar algunos consejos que ofrece Pink (1989, citado en Fullan, 1992), acerca de lo que hay que evitar en las políticas de innovación en los centros educativos (recordemos que los procesos de autoevaluación forman parte de dichas políticas):

- Estar más pendientes de los productos que de los procesos.
- Confiar los cambios exclusivamente a los equipos directivos.
- Buscar soluciones rápidas y consolidadas.
- No realizar una labor de apoyo ni de seguimiento.
- Querer resolver más de lo que pueden aportar los recursos de apoyo disponibles.
- No tener conciencia de las limitaciones del proyecto.
- Sobrecargar(se) (al equipo) con propuestas de actuación o generar competencia entre ellas.
- Empezar algo a pesar de la incompatibilidad existente entre los requerimientos del proyecto y las estructuras organizativas en uso.

Los artículos que siguen, ilustrativos de lo que hemos comentado hasta aquí, reflejan las experiencias vividas y constituyen el mejor argumento de la necesidad de generar las condiciones necesarias para que los equipos de centro puedan desarrollar su trabajo reflexivo en las mejores condiciones para ellos, sus alumnos y la comunidad en la que se hallan insertos, así como del potencial de innovación y de mejora que poseen los procesos autoevaluativos cuando el profesorado se apropia de ellos desde sus necesidades, sus referentes y su propio lenguaje. □

Referencias bibliográficas

- Bollen, R. (1997):** «La eficacia escolar y la mejora de la escuela, el contexto intelectual y político», en Reynolds, D., y otros: *Las escuelas eficaces*, Madrid: Santillana.
- Fullan, M.G. (1992):** *Successful school improvement, the implementation perspective and beyond*, Buckingham: Open U. Press.
- Ministerio de Educación y Cultura (1997):** *Modelo europeo de gestión de calidad*, Madrid: Secretaría General de Educación y Formación Profesional / Dirección General de Centros Educativos.
- Schön, D. A. (1992):** *La formación de profesionales reflexivos*, Barcelona: Paidós.
- Stenhouse, L. (1984):** *Investigación y desarrollo del currículum*, Madrid: Morata.
- Tiana, A. (1998):** «Models d'avaluació de centres educatius a Europa: una experiència a tenir en compte», *Perspectiva Escolar*, 227, pp.13-25.

* **Joan Rué** es profesor de Pedagogía Aplicada en la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB).