

RED DURANGO DE INVESTIGADORES EDUCATIVOS, A. C.
TERCER COLOQUIO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA REDIE
23 Y 24 DE MARZO

ASPECTOS CULTURALES QUE GUÍAN LAS ACCIONES EVALUATIVAS DE DIRECTIVOS DE
ESCUELAS DE ALTO Y BAJO LOGRO ACADÉMICO

ALICIA RIVERA MORALES
UPN AJUSCO

PRESENTACIÓN

Los procesos de evaluación impuestos desde la política en los últimos años en las escuelas, como medida para la mejora de la calidad educativa, demandan rediseñar la función directiva, los supervisores y directores, quienes reconstruyen su papel en la escuela, simplificando radicalmente sus tareas administrativas y apoyando su condición de líderes académicos. Las políticas, que suponen que las escuelas son comunidades participativas y con orientación académica, deben reconocer la alta diversidad organizacional en ellas, en especial las políticas basadas en la administración relativamente autónoma así como la acción humana en las propias organizaciones.

De toda la complejidad propia de una escuela, como organización, en este trabajo se exponen algunos hallazgos del estudio: *Cultura escolar y procesos evaluativos en escuelas secundarias*, relacionados con una de sus dimensiones analíticas: la gestión de la evaluación de escuelas públicas de alto y bajo logro académico. Se trata de ilustrar lo singular de la gestión de la evaluación en casos polarizados de escuelas públicas del Distrito Federal. Los contrastes permiten identificar procesos y factores que marcan las diferencias entre ellos.

El análisis aquí presentado se basa en los testimonios vertidos en el grupo de enfoque con dos grupos de directores: los de escuelas de alto logro académico (DA) y los de bajo logro (DB).

1. ANTECEDENTES

A partir de los años setenta, se ha ido consolidando un importante movimiento de investigación en torno a las 'escuelas eficaces'. Las investigaciones realizadas han sido numerosas, centradas en escuelas eficaces y tienen su origen en el estudio de Coleman (1990) sobre la igualdad de oportunidades en educación.

Estudios clásicos en el campo de las escuelas eficaces, se puede citar: el de Rutter (1979) y el de Mortimore (1991). El estudio de Rutter et al. (1979) realizado en escuelas del nivel secundaria estableció siete factores vinculados con la eficacia de las escuelas.

Características similares fueron encontradas por Mortimore et al (1991) en su estudio longitudinal sobre 2,000 niños de educación primaria (7-11 años). Este autor señaló que existen condiciones propias de la escuela tales como el tamaño, el ambiente y a la estabilidad de los profesores que favorecen su mejoramiento. Los factores señalados

por Sammons et al. (1995) ofrecen una imagen que perfila las características de las escuelas eficaces, entre otras se encuentran (liderazgo, visión y metas compartidas, expectativas elevadas, etc.)

Similares conclusiones se encuentran en diversas investigaciones en América Latina. Por mencionar, Arancibia (1992), Espinoza y cols. (1995), Zárate (1992), Servat, (1995) y Alvaríño y Vizcarra (1999) resaltan como factores claves de las escuelas efectivas, el sentido de misión compartido por directivos y profesores, un compromiso nítido del equipo del colegio en torno a las metas acordadas - especialmente las de aprendizaje-, un liderazgo efectivo del director y un clima de relaciones cooperativas.

En tal sentido son relevantes los trabajos de Teddlie & Stringfield (1993), Reynolds (1996) y Stoll & Fink, (1999). A la luz de estos estudios aparece con claridad que hay ciertos factores adicionales relevantes para explicar la ineficacia o pérdida de eficacia de las escuelas. Por ejemplo: falta de visión (los profesores no participan de un proyecto común), ausencia de liderazgo (directores con bajas expectativas, poco comprometidos), resultados disfuncionales entre los profesores (reactivos, poca confianza en sí mismos, inestables, con bajas expectativas personales y en referencia a sus alumnos, dificultades en el manejo conductual de la clase).

Por otra parte, el movimiento de la mejora de la escuela, contrario a la orientación cuantitativa en la que los investigadores utilizaban una metodología correlacional y se centran en los resultados de los alumnos; en la práctica, con una orientación cualitativa y una escasa utilización de la evaluación empírica. Dentro de los investigadores que pretenden aproximar ambos paradigmas se encuentran: Hargreaves (1994) Hopkins (1994); Ainscow, Hopkins, Soutworth, & West (1994); Stoll y Fink (1999). Dentro de la tradición de la mejora de la escuela se está incorporando el conocimiento de todos los niveles del sistema educativo que influyen en el funcionamiento de las escuelas y en el aprendizaje de los alumnos. Ello puede ayudar a incrementar significativamente el conocimiento disponible sobre cómo funcionan las buenas escuelas y cuáles son las mejores estrategias para mejorar su calidad.

La escuela como objeto de evaluación

En la actualidad no se acepta fácilmente que la evaluación de las escuelas se concentre exclusiva o principalmente en los resultados de los alumnos medidos por test estandarizados, como si éstos fuesen los únicos resultados válidos de la actividad del estudiante y del establecimiento (Gardner, 1995). Más bien, se subraya la necesidad de llevar en cuenta los procesos al interior del establecimiento y cómo ellos se adecuan y responden a los objetivos de la propia unidad escolar.

En sentido similar se orientan las conclusiones de Marchessi y Martin (1998) quienes refiriéndose a los efectos de la descentralización y el autocontrol concluyen que hay cuatro elementos que deben ser considerados como comunes a los resultados de las evaluaciones:

- a. Normas comunes
- b. Centrarse en los factores vinculados al contexto del centro y a sus propios procesos de gestión
- c. El conocimiento de los resultados de cualquier evaluación
- d. La complementariedad entre autoevaluaciones y evaluaciones externas

En el documento 'Evaluación de las escuelas, Loera, Cázares, García, González, Hernández, & G. de Lozano (2003), investigador responsable de llevar a cabo la evaluación del PEC sostiene que un sistema de evaluación escolar debe cumplir con una serie de requisitos si quiere proporcionar estimaciones útiles de los efectos de la escolarización. A continuación se presentan tales requisitos y se discuten luego con mayor detenimiento. Para resumir, un modelo de evaluación de la escuela debe incluir los nueve elementos siguientes:

En la evaluación de los índices de eficacia de las escuelas evaluación; Loera, Cázares, García, González, Hernández, & G. de Lozano (2003) consideran los indicadores de proceso que describen lo que se enseña y la forma como se enseña e incluyen: el consenso sobre los objetivos de la escuela, el liderazgo de instrucción, las oportunidades de aprendizaje, el clima escolar y el desarrollo del personal y la interacción entre los profesores. Los indicadores de resultado se refieren usualmente al efecto de la escuela en los estudiantes o a proporcionar información sobre otras definiciones de 'buenas escuelas'. El problema de medición del efecto de la escuela, se convierte entonces en establecer los niveles de logros alcanzados por los estudiantes en las variables más importantes de resultados y en determinar hasta dónde el promedio de estos estudiantes sobrepasa o está por debajo de las expectativas.

Es importante señalar que por mucho tiempo, el estudio de las organizaciones se concentró en el carácter de la administración y se soslayó el carácter cultural de las relaciones que allí entablan los individuos, así como también sus valores y creencias. Lo que justifica la motivación de este trabajo de indagación.

2. EL MÉTODO

Este trabajo se diseñó con base en la modalidad de un estudio descriptivo con orientación mixta es decir, cuantitativa y cualitativa que combina la encuesta descriptiva con el estudio de casos. Se trabajó con los casos extremos, porque posibilitaron mayor riqueza de categorías para la configuración de los modelos teóricos a construir, ya que los casos polarizados permiten, en sus contrastes, identificar procesos y factores que marcan las diferencias entre ellos.

Los escenarios

Los escenarios en los que se llevó a cabo el estudio fueron escuelas secundarias del DF de alto y bajo logro académico.

Tabla 1: Comparativo de las características de las escuelas

Características	Escuelas	
	Alto logro	Bajo logro
Nivel socioeconómico de los alumnos	Medio alto y medio bajo	Medio bajo y bajo
Entorno social	Contexto violento, con problemas de drogadicción y delincuencia	Entorno violento, con problemas de drogadicción y delincuencia
Gestión	Algunas lideradas por directoras	Lideradas por directores, la mayoría
Organización	Participan los subdirectores, docentes, médico en el Consejo Técnico que sesiona todos los viernes de cada mes donde se formulan planes, se plantean problemas y estrategias de solución, se desarrollan cursos-taller y conferencias sobre temas emergentes: competencias, integración. Se crean comisiones para diversas actividades, como el diseño del proyecto escolar	Las reuniones del C.T se llevan a cabo cada mes, excepto en la B2 donde se cancelaron varias veces durante el tiempo que duró la investigación.
Dimensión Comunitaria	Cuentan con apoyo de diversas instancias tales como universidades, centros de rehabilitación, entre otras.	Limitan el acceso a las instancias de apoyo.

De acuerdo con la tabla anterior, dos dimensiones de la gestión hacen la diferencia, la organizativa y la comunitaria. Las escuelas de alto logro cuentan con apoyo de diversas instancias que les permiten desarrollar sus actividades académicas, por un lado, y por otro, atender problemas de conducta, emocionales o de adicción de los estudiantes.

Los actores

En este trabajo sólo se considera a los directivos de escuelas de alto (7) y bajo logro académico (6) cuyas características son:

Tabla 2. Características de los directivos

Características	Alto logro	Bajo logro
Edad	40 y 69	45 y 49
Años de experiencia	20 y 29	20 y 29
Antigüedad en la escuela	0 a los 34	0 a los 9
Género	4 h y 3 m	6 h
Nivel de escolaridad	Licenciatura y Maestría	Licenciatura

La tabla 2 muestra que los directores poseen amplia experiencia en el campo. Si se comparan la información de los dos tipos de escuelas, se puede observar, que el género, edad, y la antigüedad en el servicio y en la escuela son variables que pueden influir en los procesos de gestión de la evaluación.

Técnicas e instrumentos

Se realizaron dos grupos focales con 13 figuras directivas. La validez y confiabilidad de los instrumentos utilizados se llevó a cabo a partir de opiniones de expertos. Además se realizaron dos videgrabaciones de sesiones de Consejo Técnico.

3. LOS HALLAZGOS

En este apartado se presentan los hallazgos en torno a la gestión de la evaluación en escuelas de alto y bajo logro académico. Además de señalar algunos elementos psicosociales que influyen en las acciones de los directivos, tal como el significado, la representación, las creencias, expectativas, valores y la jerarquía y el poder de la evaluación.

- **El significado**

Existen pocas diferencias entre la concepción que sobre evaluación tienen los directivos, de un tipo de escuela y otro, que va desde la perspectiva ortodoxa hasta la holística. La evaluación no sólo incorpora procesos de medición y de cuantificación sino explicaciones causales sobre las mismas. Los directivos de escuelas de bajo logro, así lo manifiestan:

“...hemos confundido evaluar con calificar, le hemos asignado algún número y ese número lo hemos tomado como la calificación ... (DB)”

El siguiente comentario recupera la definición ortodoxa, cuando dice que la evaluación es un acto para revisar que tanto se logran los objetivos.

“... la evaluación, es un acto en el proceso para revisar qué tanto se están logrando los objetivos planteados” (DB)”

Los directores y directoras de las escuelas tipo A sostienen la misma posición, sin embargo explicitan claramente quienes y qué tendría que ser evaluado, de tal manera que consideran ser sometidos a este proceso, ellos mismos, el subdirector, los maestros, la participación de los padres de familia, además de los recursos materiales, los apoyos administrativos, de acuerdo con la afirmación siguiente:

Tanto en el significado como la representación de los directivos de las escuelas tipo A y B se evidencia cierta coincidencia en términos de señalar que la evaluación permite revisar los objetivos, supervisar el trabajo del maestro, rendir cuentas y realizar diagnósticos en sus escuelas.

En estos hallazgos se pueden ver diferencias en el matiz que le imprimen a la evaluación como un proceso continuo y holístico considerado para lograr lo que se planea, en caso de los directores de alto logro, además de revisar la planeación, la intención es apoyar a los docentes en su labor pedagógica y se contemple no sólo los aprendizajes de los alumnos, sino su propia gestión, la participación de los padres de familia, los apoyos administrativos, etc. Se muestran optimistas al señalar que la evaluación les permite ver sus logros y lo que falta para alcanzar mejores resultados.

En caso de los directivos, es importante recuperar que el significado de la evaluación pudiera ser similar, aunque a la hora de gestionarla, se vislumbran diferencias interesantes en tanto que los de bajo logro, supervisan para elevar los estándares mientras que los de alto logro para apoyar a los docentes, recuperar los aciertos y revisar los errores para mejorar lo que se hace en sus escuelas.

- **Las expectativas**

En esta categoría se incluye lo que se espera lograr a través de la evaluación a partir de las afirmaciones, declaraciones o dogmas que tienen los actores a partir de una proposición en la que confían y que los lleva a actuar.

Los directivos de alto logro esperan diseñar un proyecto de evaluación de las competencias; generar ambientes para desarrollarla; articular a la escuela como una unidad educativa, para lo cual ya se encuentran realizando acciones; crear, desde la escuela, herramientas para lograr el cambio y la mejora para ello se requiere el compromiso de tanto de maestros como directivos, así lo manifiestan:

“...para que haya una buena evaluación se tiene que estar siempre creando un clima bueno entre el personal docentes, intendente, secretarias...articular a la escuela como una unidad educativa, que las decisiones se tomen en colegiado... yo creo en la medida en que podamos posibilitar mejores experiencias en esta cultura de la evaluación, creo que hay camino por andar.... (DA)

Los directores de las escuelas secundarias de alto logro enfatizan que la evaluación debe ser real sin maquillarse y que recupere los avances del estudiante.

“Cuando las evaluaciones no se maquillen, que realmente sean reales en cuanto al avance del educando... reflejarnos una realidad para poder seguir avanzando, seguir creciendo... con el compromiso de toda la comunidad, el director no lo puede hacer todo. (DA)

Los directivos de escuelas de bajo logro, esperan que los supervisores monitoreen la evaluación de los docentes; que los docentes se actualicen y que se dé seguimiento a fin de ver el impacto de la misma en su práctica evaluativa; sensibilizar a los docentes en seminarios-taller donde *“casi, casi se les obligue a comprometerse a ser un profesional de la evaluación”*; y que los alumnos desarrollen las habilidades para contestar exámenes:

“Para que una escuela de servicios de calidad... el maestro... no puede llegar a improvisar nada más, y esa planeación tiene que ser monitoreada por un administrador educativo...que realmente se llevara a cabo un curso, seminario o taller donde se viera exactamente qué es la evaluación, y qué instrumentos puede utilizar el maestro para evaluar...“El alumno tiene que aprender a desarrollar ... también las habilidades que le podrán ayudar realmente a contestar un examen” (DEB)

Ambos grupos esperan generar una cultura de evaluación, desarrollar la evaluación de las competencias, de manera colectiva y reconocer tanto las fortalezas como debilidades para mejorar, avanzar y cambiar.

Los directores y directoras de escuelas de alto logro tienen altas expectativas y realizan acciones para conseguir lo que se proponen a través del apoyo que brindan a sus maestros y alumnos y trabajan de manera colaborativa; mientras tanto los directores de las escuelas de bajo logro esperan mayor control, por parte de los supervisores, a los docentes; esperan que la actualización en evaluación mejore las

prácticas evaluativas del profesorado para que los estudiantes aprendan a responder exámenes.

- **Las creencias**

Una creencia es una afirmación que consideramos verdadera consciente o inconscientemente, afecta a la percepción que tenemos de nosotros mismos, de los demás y del mundo en general. Es todo aquello que creemos verdadero e importante para nosotros.

Los directivos de las escuelas de bajo logro creen que la evaluación es un problema ontológico, que los docentes necesitan ser controlados; que existe incongruencia entre los procesos evaluativos de la escuela secundaria y los solicitados externamente; que el docente es el responsable de que sus egresados no se incorporen al nivel medio superior debido a que reproducen procedimientos de evaluación que ellos vivieron como alumnos y carecen de formación en estrategias pedagógicas y de evaluación.

“... no hay una objetividad, el maestro se ha dedicado a evaluar únicamente cualitativamente, por eso cuando viene el examen de selección a nivel medio superior vienen los resultados patéticos, un alumno con un promedio de nueve punto ocho en nivel secundaria, saca setenta o sesenta...”

El ingreso a la educación media superior, cobra gran relevancia, en virtud de que a partir del número de estudiantes que logren acceder a este nivel, se mide la calidad del servicio que ofrecen. Los directores de escuela tipo B están preocupados por mantener sus cuotas de ingreso y al no lograrlo responsabilizan tanto a los docentes como otras autoridades del sistema.

“Los alumnos... en los exámenes para el nivel superior y no se quedaron; lo saben los demás, sus amigos, sus amistades, sus parientes; entonces...no sé qué rasgos se tomaron los maestros para evaluar... (DB)

Por otro lado, los directores de escuelas de alto logro creen en la autoevaluación de la gestión, en trabajar con los profesores y aprender con los alumnos, creen que su ámbito de incidencia es acotado; que sólo si se partir de la realidad y con evaluaciones reales se puede crecer de manera eficiente; que la discriminación y la calificación es más frecuente de lo que se cree; en evaluar continuamente para que haya éxito en la tarea; que para cambiar de actitudes es necesario evaluar las habilidades, actitudes y aptitudes. Creen que el reto es lograr que el maestro pueda registrar los aprendizajes.

“... ese es el reto, de qué manera el maestro puede registrar que el alumno llegó a adquirir esa habilidad, ese conocimiento, esa actitud... yo creo que ahí está el meollo del asunto... cómo medimos ese aprendizaje, cómo nos damos cuenta que al alumno lo alcanzó...(DA)

Creen que para gestionar la evaluación es importante partir de la realidad, determinar las condiciones en las que se encuentran y luego establecer compromisos entre la comunidad para crecer de manera eficiente. Añaden que las evaluaciones tienen que ser reales para poder crecer, de lo contrario queda en un simple informe que se tiene que hacer pero se continúa igual. Luego para poder cambiar primero se tiene que aceptar que existe un problema y luego establecer compromisos entre compañeros y comunidad para seguir creciendo.

“...para que nosotros realmente podamos crecer, y no se queda en un simple informe, en un documento ... a través del compromiso y del aprendizaje constante entre compañeros y comunidad...(DA)

Los directores de alto logro académico tienen creencias más positivas y realizan acciones para desarrollar la evaluación en sus escuelas, mientras que los directivos de escuelas de bajo logro creen que el problema de los resultados académicos son producto del trabajo evaluativo que realizan los docentes, quienes tendrían que ser controlados por supervisores.

- **Los valores**

Tugendhat (1997) define la ética como el conjunto de juicios morales de los que dispone un grupo o alguien y se refiere a rasgos fundamentales de la comprensión humana, de acuerdo a cada cultura. La moral se refiere a las normas, acciones, valores, preferencias y estructuras. La ética se ocupa de lo moral como una razón filosófica. La ética está ligada a la acción esencialmente humana en que los sujetos reflexionan sobre sus actos, en este caso sobre la evaluación. El valor es la entereza para cumplir los deberes de la ciudadanía, sin intimidarse por amenazas, peligros ni vejaciones.

Tanto los directivos de alto y bajo logro, señalan que es necesario promover los valores en los estudiantes y que no sólo le corresponde al maestro de cívica y ética sino es la obligación de todos, incluyendo al director, sin embargo también evidencias las dificultades para llevar a cabo acciones de formación en este sentido

“...estamos dejando de lado las prácticas de los valores y que no corresponde únicamente al maestro de formación cívica y ética; esa obligación desde el director de la escuela hasta la persona que barre los salones... considerar que la práctica de los valores tendría que ser una parte fundamental para la formación integral de los alumnos...llevar a la práctica esos valores... (DA)

Afirman, los directivos de bajo logro, que hay ausencia de calidad moral para llevar a cabo procesos autoevaluativos

“cuando hablamos de autoevaluación se complica, porque la autoevaluación depende mucho de la calidad moral de la persona... donde somos honestos u ocultamos cosas, entonces, esta simulación que hacemos pues no nos da datos reales y por lo tanto los resultados tampoco lo son; tenemos que cambiar individualmente y después ya colectivamente. (DB)

Los directores de escuelas de alto logro enfatizan que habrá que reflejar la realidad, en los reportes de evaluación, para poder avanzar. Afirman que para que la evaluación sea útil tiene que haber honestidad en la misma, la evaluación que realizan los profesores provoca la deserción porque es poco ética.

“para que realmente... pueda servir... tenemos que partir desde la honestidad, qué es lo que deberíamos de evaluar y que es lo que estamos evaluando, son dos cosas totalmente diferentes” (DEA)

Los equipos directivos de las escuelas de alto logro, por su lado, argumentan que habrá que implementar acciones para promover una evaluación justa, así como valores para formar ciudadanos cívicos y con valores que les permitan incorporarse a

la sociedad actual; enfatizan que los informes de evaluación consideren la realidad y sea útil y honesta.

Los directivos de alto logro señalan tanto los valores positivos como negativos vividos en su proceso de gestión escolar, hacen propuestas y las ejecutan para resolver situaciones de injusticia, de corrupción, etc. Con el fin de mejorar los procesos evaluativos en sus escuelas. Mientras que los directores de bajo logro manifiestan que los docentes no llevan a cabo los procedimientos de evaluación de tal manera que eleven el número de aprobados y las estadísticas en los niveles de logro requeridos por el sistema.

- **La jerarquía y el poder**

El concepto de jerarquía también es ampliamente aplicado a la gestión de las organizaciones para designar la cadena de mando que comienza con los gestores de alta dirección y sigue hasta los trabajadores no gestores, pasando, sucesivamente, por todos los niveles de la estructura organizacional. Con que, a través de la jerarquía se establecen las relaciones de autoridad formal entre los superiores y sus subordinados, además de definirse la estructura organizacional de cualquier organismo (Santos M. , 2008).

Los directivos de las escuelas de bajo logro señalan que los instrumentos y evaluaciones realizados por organismos internacionales como PISA no se aplican a tiempo, luego es tarde para corregir calificaciones o falta eficiencia y claridad en el proceso, además que tienen poco apoyo de las autoridades en estos procesos.

“Hay muy poco respaldo por parte de las autoridades y así quieren tener mejores evaluaciones en PISA... jamás se hace un examen para evaluar el trabajo de el desempeño académico, te lo dan cuando ya realmente entregaste evaluaciones...los instrumentos de evaluación que ha implementado el organismo expresado no han sido bajados en tiempo y forma, hace falta más eficiencia y ser claros... (DB)

Reiteran que los resultados son motivo de señalamiento negativo o positivo por parte de la comunidad o de la sociedad lo que define falsamente si una escuela es buena o mala sin considerar otros factores.

“Si una escuela no arroja resultados positivos es motivo de señalamiento por parte de la comunidad y eso determina falsamente si una escuela es buena o mala... (DB)

Ambos grupos de directivos coinciden en manifestar que la escuela está sometida a diversas instancias y procesos evaluativos externos a la misma: supervisión, ATP, jefes de enseñanza, PEC, CENEVAL, etc. a quienes tienen que rendir cuentas o partir de cuyos resultados se mide su eficiencia y eficacia frente a la sociedad en donde tienen mayor credibilidad. Los directivos de escuelas de bajo logro hacen observaciones más puntuales en torno a la evaluación de la carrera magisterial donde los resultados de sus escuelas y docentes impactan en la evaluación de su gestión y específicamente en su retribución económica. Mientras que los directivos de las escuelas de alto logro, a pesar de asumir una postura crítica en torno a la evaluación externa, tienen un grado de empoderamiento que les permite hacer propuestas y

acciones tendientes a la mejora de su gestión, especialmente, de la evaluación de sus escuelas.

Por otra parte, los directores de alto logro desarrollan tácticas de influencia en evaluaciones internas de su escuela, de tal modo que los resultados obtenidos son recuperados para la mejora de su gestión.

Propuestas de gestión de evaluación

Las sugerencias que plantean los directivos de escuelas de alto logro son variadas aunque afirman que el difícil cambiar prácticas históricas que propicien la mejora del quehacer educativo. En el margen de acción, ponen en marcha una serie de estrategias y para ello recuperan su realidad para tomar decisiones...*“pero mi visión es a pesar de todo lo que existe, como existe y como está, atender la problemática de mi institución que es lo que más me preocupa (DA).*

En este sentido, proponen lo siguiente:

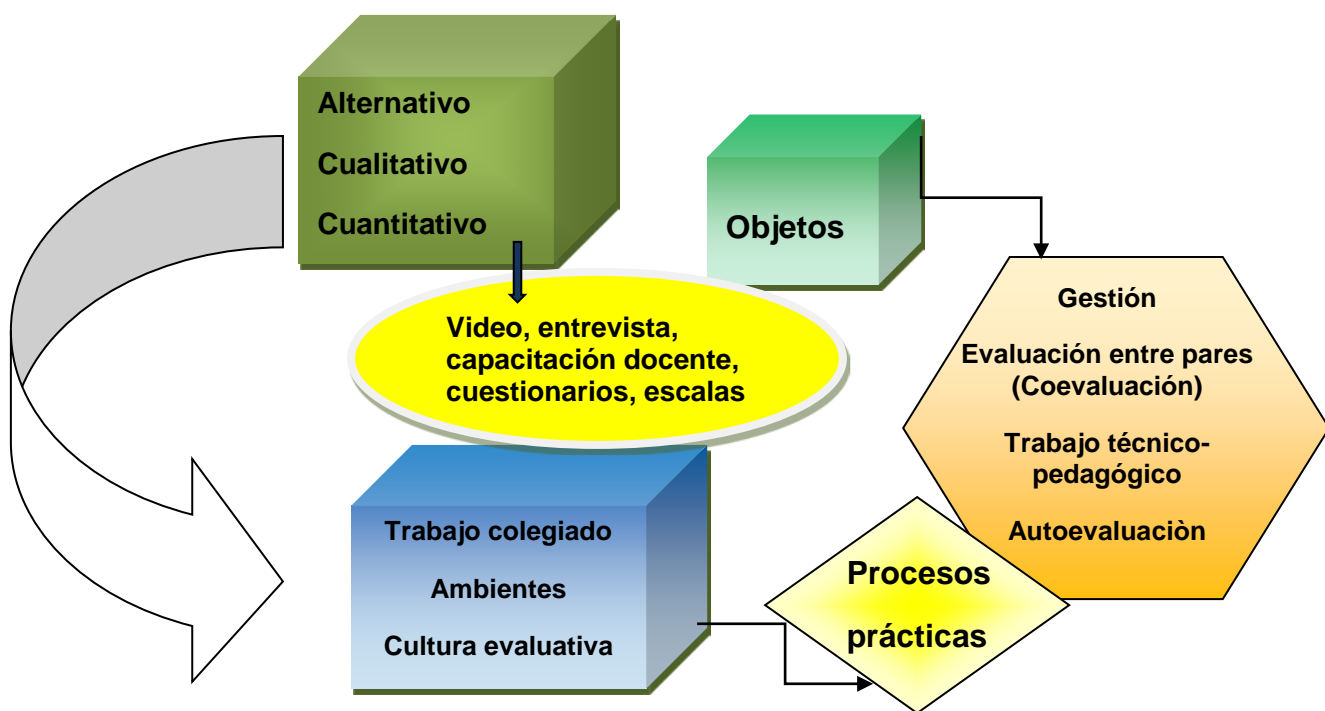
- 1. Brindar apoyo y seguimiento al docente.**
- 2. Acompañar al docente en su trabajo técnico-pedagógico**
- 3. Crear una unidad educativa conjunta.**
- 4. Generar nuevos ambientes para la evaluación**
- 5. Autoevaluar su gestión**
- 7. Impulsar la evaluación entre pares**

Los directores de escuelas de bajo logro proponen lo siguiente para llevar a cabo la evaluación:

- 1. Cambiar las formas, actitud y conciencia de los docentes frente a la evaluación**
- 2. Unificar criterios en reuniones colegiadas**

Lo anterior puede sintetizarse en el siguiente modelo de evaluación:

Modelo holístico de los directivos



CONCLUSIONES

En síntesis se puede afirmar que la acción humana dentro de las instituciones, marcan diferencias significativas entre las escuelas de alto y bajo logro académico, sobre todo en relación con las creencias y expectativas. La tensión entre "querer ser" y "deber ser" está siempre presente y para gestionar esa tensión, los directivos se defienden, se adaptan, se reconstruyen, el riesgo es que consideren como foco de atención desarrollar mecanismos de evaluación que les permitan elevar su nivel de logro y no los aprendizajes de sus estudiantes.

Referencias.

- Alvariño, C., & Vizcarra, R. (1999). Gestión para la innovación en educación: desafíos para las escuelas particulares subvencionadas. En P. Cariola, & J. Vargas, *Educación Particular Subvencionada*. Santiago de Chile: CONACEP.
- Arzola, S. (1988). *La homogeneidad del Sistema Educativo Chileno*. Santiago de Chile: Informe DIUC, 108 (86).
- Coleman, J. (1990). *Equality in Achievement in Education*. Westview press. San Francisco : Bouldes.
- Loera, A., Cázares, Ó., García, E., González, M. d., Hernández, R., & G. de Lozano., M. A. (Enero de 2003). *El estado inicial de las escuelas primarias de las escuelas de calidad. Informe ejecutivo sobre los indicadores de la Línea de base*. Obtenido de Heurística Educativa: http://basica.sep.gob.mx/pec/Documentos/Evaluaciones%20de%20Heuristica/R eporte_Ejecutivo.pdf

Marchesi, A. (2001). Cambios sociales y cambios educativos en Latinoamérica. *VII Reunión del comité regional intergubernamental del proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: UNESCO.

Rivera, A., & Rivera, L. (2006). *Organización, gestión y dirección de instituciones educativas. Reflexiones y propuestas*. México: mástextos UPN.

Santos Guerra, M. A. (1996). Cultura que genera la evaluación en las escuelas. En *Las prácticas culturales en el aula: metodología y evaluación*. Granada: Centro de profesores de Granada.

Zárate, G. (1992). Experiencias educacionales exitosas: Un análisis a base de testimonios. *Estudios Públicos* , 47, 127-158.

