

LA AUTOEVALUACIÓN DE LA GESTIÓN ESCOLAR: Un camino para influir en las políticas públicas para la mejora de la calidad educativa en escuelas primarias

Prof. Elena Duro y Dra. Olga Nirenberg

UNICEF Argentina

eduro@unicef.org

Resumen:

Esta comunicación reseña la elaboración y aplicación de un instrumento para la autoevaluación de la calidad educativa (IACE) en escuelas primarias de Argentina, durante los años 2007 y 2008. Se considera esa una estrategia efectiva para influir en las políticas públicas educativas de las provincias, cambiando así la tradicional direccionalidad desde arriba hacia abajo en los procesos decisionales y en la formulación de políticas, por una alternativa complementaria, desde abajo hacia arriba, donde se reflejen los problemas y sugerencias de acciones de superación desde la óptica de la comunidad escolar, básicamente de los directivos, docentes y familiares de alumnos.

1. Fundamentos para la autoevaluación de la gestión escolar

En Argentina persiste aún el problema de amplios sectores de la población infantil y adolescente que no pueden gozar plenamente del derecho a la educación. Esto es así, entre otros motivos, porque acceden a una educación que no les permite alcanzar buenos aprendizajes, o bien porque su tránsito por la escuela se desarrolla con historias de fracasos y/o deserciones tempranas.

Mejorar la educación es una obligación permanente y continua de los Estados en un siglo de cambios, desafíos y exigencias para las nuevas generaciones.

Existe una interrelación directa entre las oportunidades de acceso a una educación de calidad y un desarrollo infantil y de adolescentes que potencie las capacidades que traen los individuos al nacer.

La escolarización de calidad incrementa en forma notable las posibilidades de desarrollo cognitivo, emocional y social de los niños, niñas y adolescentes, especialmente en los casos de los que viven en hogares pobres. La Calidad Educativa es un elemento central para favorecer el desarrollo de sus capacidades y potencialidades.

La autoevaluación institucional orientada a la mejora de los desempeños y los logros puede resultar un proceso muy sinérgico para promover la calidad en las escuelas primarias, debido al protagonismo que otorga a los propios agentes escolares en la mejora de sus prácticas.

Fue por ello que UNICEF Argentina, desde el año 2007, en convenio con el “Centro de Apoyo al Desarrollo Local” (CEADEL), en articulación con los Gobiernos educativos provinciales y el aval político del Ministerio de Educación Nacional, ha desarrollado el Instrumento de Autoevaluación de la Calidad Educativa – IACE –, el cual se enmarca en los objetivos orientados a la evaluación fijados por la Ley 26.206 de Educación Nacional (véase artículo 94), como una cooperación de

UNICEF a los gobiernos educativos para facilitar procesos autoevaluativos en los establecimientos escolares del nivel primario.

2. El proceso de diseño del IACE

El IACE es producto de un proceso de generación colectiva de conocimiento, donde confluyeron distintas fuentes: algunas provenientes de la experiencia acumulada por las autoras, a partir de sus formaciones académicas y trayectorias profesionales, otras de la exhaustiva y focalizada búsqueda de bibliografía actualizada que realizaron sobre la calidad educativa y los temas asociados que fueron abordados, y otras provenientes de los aportes de agentes de las diferentes instancias del sistema educativo, es decir, funcionarios de los gobiernos educativos nacionales y jurisdiccionales, supervisores de distritos escolares, directivos de establecimientos y docentes de aula.

Para mostrar ese proceso de creación colectiva, se sintetizan a continuación los principales pasos seguidos para el diseño del IACE.

- Se realizó un *estudio de opinión* en tres provincias (Buenos Aires, Misiones y Tucumán) acerca del significado de la calidad educativa y sus aspectos más relevantes, y sobre la necesidad de encarar procesos de autoevaluación en las escuelas donde puedan contemplarse los puntos de vista de los diferentes actores. Mediante grupos focales, cuestionarios autoadministrados y entrevistas, se indagó a funcionarios nacionales y provinciales, directivos y docentes, alumnos de los grados superiores, personal no docente y también a familiares a cargo de alumnos.
- Se elaboró el *marco conceptual* acerca de la calidad educativa en escuelas primarias y se especificaron sus principales dimensiones.
- En función de ese marco conceptual, se determinó el *abordaje evaluativo* a adoptar y se diseñaron los *instrumentos* y *ejercicios* del IACE para poder realizar la autoevaluación.
- Se sometieron esos productos preliminares a la técnica denominada “juicio de expertos”, para su corrección y ajuste, con directivos (20) y docentes de escuelas (30), seleccionados por las autoridades de las provincias de Buenos Aires y Tucumán. A lo largo de intensas y animadas jornadas de trabajo ellos, conjuntamente con el equipo a cargo del proyecto revisaron en forma concienzuda las herramientas diseñadas y realizaron aportes que fueron atendidos y tomados en cuenta para la primera edición del IACE.
- Esa primera versión del IACE fue aplicada, en una instancia de *puesta a prueba*, en 72 escuelas de las provincias de Buenos Aires (20), Misiones (32) y Tucumán (20).
- De la sistematización de esas experiencias tan diversas emergieron relevantes aprendizajes que permitieron mejorar la herramienta y sus ejercicios, así como los

procedimientos para su aplicación, mejoras que se plasmaron en una segunda edición del IACE¹.

3. El significado del concepto de Calidad Educativa (CE)

La misión de la escuela y sus logros guardan estrecha relación con la idea de calidad que la institución sustente.

EL IACE considera que la calidad educativa es un concepto multidimensional, que son diversos los aspectos a los que hace referencia y múltiples los factores que la determinan.

Este concepto puede ser analizado en relación con el sistema educativo como un todo o bien en relación con cada escuela. En el primer caso, si se quisiera resumir en un solo párrafo el complejo concepto de calidad educativa, podría decirse que un sistema (provincial o nacional) con una educación inclusiva y de calidad es aquel que logra que todos los niños y las niñas ingresen en la escuela y tengan trayectorias escolares completas, cumpliendo la edad teórica deseada y obteniendo adecuados logros de aprendizaje.

Precisando lo dicho, un sistema educativo de calidad tiene:

- Objetivos curriculares relevantes y compartidos, reflejados en los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP)².
- Eficacia, es decir que logra acceso universal, permanencia y egreso de los alumnos acorde con los objetivos de aprendizaje previstos.
- Impacto, en términos de que los alumnos adquieren conocimientos y conductas duraderas o permanentes, orientadas a una ciudadanía plena y cabal.
- Eficiencia, o sea que cuenta con recursos humanos y materiales suficientes y los aprovecha de la mejor manera posible.
- Equidad, es decir que toma en cuenta la desigual situación de los alumnos y las comunidades en que éstos y sus familias viven, y brinda apoyo especial a quienes lo requieren, para que los objetivos educativos puedan ser alcanzados por todos.

Teniendo en cuenta lo dicho acerca de la calidad del sistema educativo como un todo y pasando a considerar la calidad educativa de cada escuela, puede decirse que un establecimiento brinda educación de calidad si:

- Logra que todos los alumnos y las alumnas aprendan lo que tienen que aprender.
- Posee objetivos de enseñanza pertinentes y actualizados, plasmados en un proyecto educativo institucional.
- Implementa estrategias para prevenir el fracaso y la deserción escolares.

¹ Es esa segunda versión la que se aplicó en otras 250 escuelas de tres provincias, a partir de noviembre/diciembre 2008 (para finalizar en el primer trimestre del 2009) como se aclara luego. Es posible descargar el cuadernillo en PDF desde: http://www.unicef.org/argentina/spanish/IACE_2_cuadernillo.pdf.

² Los NAP constituyen el cuerpo de contenidos comunes y obligatorios que deben incorporarse al currículo y desarrollarse en todas las escuelas del país, ya sean éstas de gestión pública o de gestión privada.

- Logra el acceso, la permanencia y el egreso de los alumnos, de acuerdo con los objetivos de aprendizajes deseables y programados.
- No discrimina y trabaja la diversidad.
- Tiene en cuenta la desigual situación de los alumnos, las familias y las comunidades en que viven, y promueve apoyo especial a quienes lo requieren (por sí misma o a través de otras organizaciones locales).
- Fomenta y posibilita el desarrollo integral de los niños y las niñas.
- Genera un clima escolar favorable y respetuoso.
- Genera un entorno protector de los derechos de la infancia.
- Cuenta con recursos humanos y materiales suficientes y acordes a las necesidades.
- Promueve la participación de los miembros de la comunidad educativa

4. Los objetivos básicos del IACE

Mediante la utilización del IACE en las escuelas se procuran lograr los siguientes objetivos básicos:

- Instalar una cultura evaluativa en las instituciones escolares, mediante procedimientos e instrumentos sistemáticos y validados que son cumplimentados por los propios agentes escolares.
- Formular e implementar Planes de Acción para la Mejora de la Calidad Educativa en cada establecimiento, que resulten viables y actualizables y que sean emergentes de los problemas detectados durante los procesos autoevaluativos.
- Dejar capacidad instalada en las jurisdicciones para la posibilidad de una aplicación más autónoma de la herramienta autoevaluativa.
- Brindar insumos para la formulación de líneas de acción y políticas educativas jurisdiccionales a partir de las problemáticas y demandas priorizadas por las escuelas y sus propios agentes.

Ninguno de esos objetivos es sencillo de lograr, pero por cierto el más arduo es el último ya que consiste ni más ni menos que en la posibilidad de incidir en la formulación de las políticas públicas educativas de las jurisdicciones, cuya tradicional modalidad ha sido desde arriba hacia abajo, y se pretende acá complementarla con esta nueva direccionalidad desde abajo hacia arriba.

5. Breve caracterización del IACE

En el IACE, la autoevaluación es una actividad programada y sistemática de reflexión acerca de la propia acción desarrollada en cada escuela, sobre la base de información confiable y emergente de la realización de ejercicios, con la finalidad de emitir juicios valorativos fundamentados y

consensuados. Esta actividad debe, a su vez, ser efectiva para recomendar acciones orientadas a la mejora de la calidad educativa en la escuela. La llevan a cabo los propios miembros de la escuela, principalmente, directivos, docentes y familiares a cargo de alumnos, a los que pueden sumarse otros miembros de la comunidad educativa, como alumnos, familiares, personal no docente y demás agentes de la comunidad.

La evaluación que sólo se queda en el enjuiciamiento puede convertirse en frustración y tornarse inmovilizante. Pero si el propósito es aprender en forma conjunta desde la propia práctica (tanto de los errores o las falencias como de los aciertos o las fortalezas) para extraer de allí conocimiento compartido y útil para mejorar la acción, entonces la significación de la evaluación es evidente para el fortalecimiento de todos aquellos que se involucran en sus procesos.

En función de esa concepción del IACE acerca de la evaluación, como una instancia de enseñanza y aprendizaje para todos los que participan de ella, el método de la pedagogía socrática resulta el más indicado para su aplicación. Este método consiste en formular los interrogantes correctos y procurar respuestas adecuadas mediante razonamientos, fundamentos y evidencias. Así, es posible aprender algo más sobre la estructura y el funcionamiento de la escuela con vistas a mejorar su calidad y generar un entorno protector para que todos los niños y las niñas tengan oportunidades de educarse.

El IACE procura orientar y apoyar a los directivos y docentes de escuelas primarias que buscan en forma continua mejorar las oportunidades de aprendizaje de la población escolar. Se trata de una herramienta amigable concebida en la modalidad de autoevaluación a través de una serie de pasos y ejercicios. Efectos adicionales que se esperan de su utilización son: 1) mejorar el trabajo en equipo y el clima laboral dentro de los establecimientos educativos, dado que se basa, sobre todo, en dinámicas grupales, en reflexiones conjuntas y en búsquedas de acuerdos y 2) promover mejores articulaciones con el contexto (sobre todo con las familias de alumnos y organizaciones sociales locales).

Aunque se puede ver la segunda edición del IACE en el vínculo indicado en la nota 1, se brinda en este ítem una somera descripción del mismo.

Se trata de una herramienta concebida desde un *enfoque inclusivo y de los derechos de niños y niñas*; tales derechos pueden ser vistos desde dos planos de análisis:

- El derecho de los niños y las niñas a su inclusión educativa en condiciones de equidad, tanto en el acceso como en la calidad de la educación que reciben. La inclusión y la calidad educativa inciden directamente en las posibilidades de su desarrollo futuro tanto personal como colectivo.
- La escuela como entorno protector de los derechos de los niños/niñas, en términos de protección, detección, orientación y derivación en casos de vulneración (real o potencial) de los mismos.

El IACE también contempla los *derechos de los adultos (docentes y familiares)*:

- El derecho a la participación del plantel docente en la identificación y priorización de problemas y la formulación de propuestas para la implementación de acciones de mejora en las escuelas donde se desempeñan.

- El derecho de los familiares a participar en la gestión de las escuelas de sus hijos/as: opinar, tener acceso a información sobre el proceso de aprendizaje de sus hijos/as y proponer acciones en su beneficio.

Las *dimensiones o ejes analíticos* que se consideran en el IACE dentro del concepto de Calidad Educativa son seis y tienen que ver con el significado atribuido al concepto. Se las describe muy sintéticamente, para dar idea de las variables que en cada una se consideran:

1. La *gestión institucional* democrática de la escuela:

Implica la existencia de una misión institucional clara y compartida por los diferentes agentes; el estilo de liderazgo y de los procesos decisionales, la participación de los diferentes actores en la gestión escolar, la medida en que la escuela desarrolla vínculos asociativos con otras instituciones y organizaciones locales.

2. Los *logros* de la escuela: aprendizajes e inclusión.

Esta dimensión es central y en ella confluyen las restantes, ya que se refiere al impacto de la educación en los niños y las niñas. Abarca variables como: la permanencia de los alumnos en la escuela y su egreso, así como el hecho de que lo hagan con buenos resultados en sus aprendizajes (en las materias referidas a los conocimientos básicos, en los valores, las actitudes y las cuestiones afectivas, así como en su capacidad para resolver problemas). Se incluyen además, los resultados relacionados con la matrícula del establecimiento (retención, repitencia, sobreedad y abandono).

3. La *gestión y orientación pedagógica* de la escuela.

Incluye variables tales como: la existencia de un proyecto pedagógico pertinente y consensuado, de una cultura de la planificación en el establecimiento, el nivel de formación pedagógica (inicial y continua) de los docentes, la modalidad de las prácticas pedagógicas dentro del aula, el tipo de relación docente-alumno atendiendo a la diversidad de la población, las acciones que se implementan para prevenir fracasos o resultados adversos en el rendimiento, repitencia y abandono, la existencia o promoción de instancias de apoyo, la utilización de modos para la evaluación continua del aprendizaje y los logros de los alumnos.

4. El *clima escolar*: vínculos y convivencia.

Esta dimensión incluye variables tales como la índole de los vínculos que establecen entre sí los agentes escolares, las prácticas en relación con la diversidad (inclusivas en contraposición con las discriminatorias), la existencia de pautas consensuadas, conocidas y respetadas para la convivencia escolar, la índole de los conflictos y los modos de resolución, así como el sentimiento de pertenencia a la escuela, entre las más relevantes.

5. El *entorno escolar protector de los derechos* de los niños/as.

Se refiere a la medida en que la escuela detecta los casos de niños y niñas que estén potencial o realmente perjudicados en sus posibilidades de educarse o bien cuyos derechos se vean vulnerados, y los atiende per se o mediante articulaciones con las organizaciones locales competentes para derivarlos, en procura de su atención adecuada.

6. El espacio escolar: infraestructura y equipamientos.

Esta dimensión depende más de las políticas educativas provinciales y nacionales que de las decisiones que pueden tomarse en las escuelas. Hace referencia a la accesibilidad, condición, suficiencia y seguridad de los edificios escolares, así como de sus equipamientos en términos de mobiliario y didácticos la disponibilidad y el acceso a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

Como se anticipó, el IACE prevé en cada escuela la realización de *cinco Ejercicios Básicos* diseñados en torno a los aspectos (variables) considerados en esas seis dimensiones, los que se llevan a cabo en cuatro jornadas colectivas de trabajo del plantel docente (incluidos sus equipos directivos), complementados por momentos de trabajo individual, de a pares o en pequeños grupos; los títulos de esos ejercicios básicos son bastante autoexplicativos (los mismos pueden verse en el ejemplar IACE, en el link antes mencionado en nota 1).

- Ejercicio 1. La Misión de la escuela.
- Ejercicio 2. El significado de la Calidad Educativa en la escuela.
- Ejercicio 3. Reflexión sobre datos de la escuela para los últimos cinco años (matrícula, ausentismo de alumnos y docentes, repitencia, sobreedad, deserción, etc.)
- Ejercicio 4. Valoración de las seis dimensiones de la Calidad Educativa.
- Ejercicio 5. Plan de Acción para la Mejora de la Calidad Educativa.

Se agrega también una *Encuesta de opinión a los Familiares de los alumnos*, que indaga sobre los distintos aspectos de la Calidad Educativa, y que las propias escuelas distribuyen, recogen, procesan y analizan.

El quinto de los ejercicios básicos mencionados y con el cual culmina el proceso, consiste en formular un *Plan de Acción para la Mejora de la Calidad Educativa* que cada escuela diseña en forma colectiva en base a los problemas detectados y priorizados a través de la realización de los cuatro ejercicios básicos anteriores. Es ese el principal aporte de la autoevaluación.

EL IACE propone además un conjunto de *Ejercicios Opcionales*³ que las escuelas podrán realizar según sean sus características y temas de preocupación prioritarios; sus títulos son:

- El *proyecto educativo* y la planificación pedagógica.
- El *conflicto* en la escuela.
- La *violencia* en la escuela.
- *Inclusión* educativa y atención a la *diversidad*.
- *Vínculos* de la escuela con las *familias*
- *Vínculos* de la escuela con *organizaciones sociales* de la comunidad.

³ Esos ejercicios opcionales no se incluyeron en el cuadernillo IACE sino en el CD que acompaña la versión impresa del mismo y pueden verse en el vínculo mencionado en nota 1.

- La escuela como *entorno protector de los derechos* de los niños y las niñas.

También se diseñaron otros instrumentos útiles para el seguimiento del proceso aplicativo, que cada escuela completa y entrega a sus supervisores/as: las Grillas de registros a completar luego de realizar los ejercicios (básicos y opcionales) y la Grilla de apreciaciones sobre el proceso autoevaluativo en general⁴.

El IACE postula que mientras el proceso autoevaluativo en cada escuela debería tener carácter autónomo y confidencial, sin interferencias, el producto de ese proceso, reflejado en el Plan de Acción para la Mejora de la Calidad Educativa requiere ser difundido y adquirir carácter público, de modo de lograr viabilidad e impactar en la formulación de políticas educativas.

Un producto secundario, aunque relevante, es la formación en evaluación que produce el IACE en aquellos que se involucran en sus aplicaciones⁵. Esa formación contribuye a romper ciertas concepciones y prácticas erróneas de muchos agentes educativos, acerca de que la autoevaluación consiste meramente en una serie de reuniones espontáneas e interactivas (frecuentemente de carácter catártico), sin un guión ni técnica preestablecida, para reflexionar en forma asistemática sobre problemas, sin que se considere un encuadre metodológico básico donde se determinen con claridad los objetivos, las metodologías, las dimensiones, variables y preguntas orientadoras, que permitan arribar a una mayor clarificación de los problemas y logros, así como proponer acciones orientadas a la mejora.

6. La aplicación del IACE en las escuelas

6.1. Alcance de los procesos aplicativos

A partir de mediados del año 2008, como ya se mencionó, se inició una fase de índole experimental y orientada a incorporar ajustes, con las primeras aplicaciones del IACE en 72 escuelas de tres provincias: Buenos Aires, Tucumán y Misiones (Aristóbulo del Valle).

Ulteriores procesos aplicativos comenzaron en el mes de noviembre o diciembre del 2008, en las siguientes jurisdicciones: Tucumán (Gran Tucumán); Misiones (Posadas), y Chaco (Gran Resistencia) y finalizaron en el primer trimestre del 2009.

Vale decir que durante el año 2008 el IACE se aplicó en 4 provincias argentinas y 322 escuelas para las que se estiman en el cuadro siguiente la cantidad de docentes y alumnos cubiertos, así como las familias de alumnos indagadas mediante el cuestionario autoadministrable.

⁴ Ver los formatos de las mencionadas Grillas en el documento IACE, mediante el vínculo citado en nota 1.

⁵ Es por ese carácter claramente formativo del IACE que el pedido (que más adelante se menciona) de los agentes escolares a las autoridades jurisdiccionales acerca de que se otorgue puntaje para aquellos que se involucran en su aplicación, resulta razonable. Vale aclarar que esa formación no es exclusivamente en cuestiones de evaluación sino también en otras relacionadas con la Calidad Educativa y las funciones pedagógicas.

Cuadro 1: Alcance del IACE en las jurisdicciones

Provincias	Escuelas cubiertas	Docentes estimados	Alumnos estimados	Familias indagadas
Buenos Aires	20	665	10.000	1.600
Chaco	70	1.400	39.000	5.600
Misiones (A.del Valle + Posadas)	112	2.000	50.000	7.200
Tucumán	120	2.400	60.000	7.600
Total	322	6.465	159.000	22.000

El IACE propuso para la aplicación inicial en las 72 escuelas, un horizonte temporal de cuatro meses para iniciar y completar la aplicación del IACE (julio a octubre de 2008).

Procurando no interferir en las actividades propias del ciclo lectivo y en acuerdo con las autoridades provinciales, se sugirió y ofreció a las escuelas diferentes opciones de trabajo para su implementación:

- Disponer de jornadas extraescolares⁶ sumadas a los tiempos institucionales que cada escuela asignara para la aplicación del IACE.
- Aprovechamiento (total o parcial) de las Jornadas Institucionales⁷ previstas para el período considerado (aunque debe aclararse que no en todas las jurisdicciones se dispone formalmente de tales jornadas).
- Implementar el proceso exclusivamente en horarios institucionales (incluyendo horas de las mencionadas Jornadas Institucionales).
- También con el objetivo de brindar un abanico de opciones se propuso combinar modalidades de trabajo individual, en pequeños grupos y en reuniones plenarios.

Hubo dificultades para cumplir con los plazos estipulados; sobre todo en Buenos Aires, la cantidad de paros docentes y de personal no docente afectaron la disponibilidad de jornadas institucionales que habían sido previstas, por lo que fue muy arduo para los planteles completar el proceso aplicativo. Prácticamente en todas las jurisdicciones se flexibilizó la fecha de finalización que fuera prevista inicialmente, destacándose Buenos Aires en cuanto a la magnitud de esa extensión del cronograma.

6.2. Principales aprendizajes emergentes

En línea con lo que el IACE propone para las escuelas – que las mismas se conviertan en organizaciones inteligentes que no sólo enseñan sino que pueden aprender a partir de su propia práctica y producir los cambios requeridos – también el equipo responsable de la implementación del IACE busca aprender de las experiencias de aplicación del mismo.

⁶ Se destinaron fondos de cooperación UNICEF en concepto de viáticos, a razón de \$50 (alrededor de 11 euros) por cada asistente por cada jornada extraescolar.

⁷ Se denominan jornadas institucionales a aquellos días incorporados al calendario escolar por cada gobierno educativo, con suspensión de clases y que se destinan a instancias de capacitación o formación de los docentes en temas prioritarios de la gestión educativa.

La segunda edición del IACE, así como la tercera edición en preparación, son muestras de la característica dinámica del instrumento, ya que a partir de las aplicaciones realizadas surgieron adecuaciones necesarias.

Para extraer la mayor cantidad de aprendizajes posibles de la utilización del IACE y permitir realizar los ajustes que emerjan como necesarios, se desarrolló una metodología y herramientas para la *Sistematización / Metaevaluación de los procesos y resultados de las aplicaciones en las escuelas*⁸.

Se describen someramente los pasos básicos de ese importante proceso de sistematización / metaevaluación.

- Consolidación y análisis de las Grillas de Registro que cada escuela completó luego de efectuar cada ejercicio y de la Grilla de Apreciaciones sobre el proceso de aplicación que cada escuela completó al finalizar el mismo.
- Aplicación de cuestionarios autoadministrados a docentes, directivos y supervisores (al inicio de los talleres que se mencionan en el siguiente paso).
- Realización de talleres con docentes, directivos y supervisores, donde a partir de los resultados emergentes de las Grillas analizadas en el paso previo, se dispara una discusión reflexiva acerca del proceso de aplicación. Se diseñó una guía orientadora para la discusión.

Se sintetizan a continuación los principales hallazgos emergentes de las sistematizaciones / metaevaluaciones realizadas en relación con las primeras aplicaciones efectuadas durante el 2008 en Buenos Aires, Aristóbulo del Valle (Misiones) y Tucumán.

- Acerca de los tiempos para la aplicación:
 - Con la excepción ya mencionada de las escuelas de Buenos Aires, la mayor parte del resto de las escuelas logró cumplir, sorteando dificultades, con los cronogramas que elaboraron inicialmente.
 - En promedio, la aplicación demandó menos de cinco meses en Tucumán⁹, entre cinco y seis meses en Buenos Aires y dos meses en Aristóbulo del Valle.
 - En la mayoría de las escuelas fue necesario utilizar tanto tiempos institucionales como extra institucionales para poder completar la tarea. En los casos que no se utilizaron tiempos extra institucionales resultó arduo completarla.
 - La falta de tiempo fue considerado el principal y mayor obstáculo que han tenido que afrontar para la realización “a conciencia” del IACE.
- Sobre la modalidad de trabajo

⁸ Véanse ese documento y los instrumentos correspondientes en el vínculo citado en nota 1.

⁹ Vale aclarar que en Tucumán se utilizó un cronograma de actividades de 7 reuniones plenarias como figura en la primera edición del IACE, mientras que en Buenos Aires y en Aristóbulo del Valle los cronogramas se redujeron a 4 reuniones plenarias tal como lo plantea la segunda edición en el link ya mencionado).

- En más de la mitad de las escuelas se conformó un grupo promotor que cumplió un rol importante tanto para las convocatorias como para la realización de los ejercicios¹⁰.
- Sugieren reforzar la forma de instalar el IACE en las escuelas incluyendo acciones preliminares orientadas a los planteles docentes de cada establecimiento para su sensibilización, información y transferencia de los ejercicios, sus significados y procedimientos¹¹.
- Elogiaron la modalidad de trabajo que propone el IACE, que combina momentos de trabajo individual o en pequeños grupos con reuniones plenarias para discusiones y acuerdos.
- Resaltaron que en algunos casos fue arduo llegar a acuerdos en las reuniones plenarias, aunque reconocen como positiva la puesta en común de los diferentes puntos de vista.
- Hubo algunos casos en que se señaló como “dificultad” del proceso aplicativo la existencia de diferentes concepciones y opiniones en los planteles (por ejemplo: alrededor del concepto de “calidad educativa” o en relación con la “misión” de cada escuela).
- En varios casos reclaman mayor acompañamiento y asistencia técnica durante el proceso aplicativo; sobre todo para la tarea de moderación de las dinámicas grupales, pues no siempre se consiguió dar con el perfil y las capacidades apropiadas para realizar esa tarea. Fueron varios los que plantean que ese rol de moderadores grupales lo realice alguien externo a la escuela.
- Algunos señalamientos fueron hechos acerca de la falta de espacios físicos adecuados en las escuelas para llevar a cabo las reuniones plenarias.
- Hubo quiénes sugirieron ampliar la encuesta a todos los familiares e incluir, además de la encuesta, otras modalidades para lograr mayor y mejor compromiso de los familiares, no sólo en los procesos autoevaluativos y en las acciones para la mejora de la CE, sino también en los procesos educativos de sus hijos/as; al respecto han sugerido realizar reuniones del plantel docente con familiares¹².

¹⁰ De allí que en la segunda edición se incluyó esa instancia del Grupo promotor como una pauta del proceso aplicativo del IACE.

¹¹ La modalidad usada para instalar en el IACE en cada jurisdicción se sintetiza: a partir de acuerdos con las autoridades, se realizó una jornada (de alrededor de 8 hs) de transferencia de la herramienta, con la concurrencia de un representante del equipo directivo y un docente por cada escuela a involucrarse. Las ulteriores acciones de multiplicación y convocatorias al resto de los planteles en cada escuela fue responsabilidad de los concurrentes a dicha jornada.

¹² Vale aclarar que en el diseño preliminar del IACE (del año 2007, no publicado) se preveían dinámicas grupales entre docentes y familiares, las que a instancias de los docentes y directivos convocados para realizar el “juicio de expertos” para el ajuste del IACE preliminar, fueron eliminadas y cambiadas por la encuesta mediante cuestionario autoadministrable (sugerida por esos directivos y docentes como modo de minimizar el contacto personalizado entre docentes y familiares).

- Sobre la participación e involucramiento de los actores
 - La participación de los docentes en los procesos aplicativos fue considerada muy alta por la mayoría de los respondentes, aunque también hubo críticas a algunos por falta de compromiso (reflejada no tanto en ausencias sino sobre todo en la falta de una cabal lectura previa del cuadernillo).
 - Hubo quienes plantearon como necesario que la participación docente fuera de carácter obligatoria para poder incluir la totalidad del plantel.
 - Para estimular el involucramiento de los y las docentes un factor al que los mismos adjudican alta relevancia es el rol que asume la conducción de cada establecimiento y la importancia que el mismo adjudica al IACE, así como la coherencia en sus discursos y sus acciones al respecto.
 - Fue considerado importante reforzar el protagonismo de los/las supervisores/as tanto para facilitar la realización del IACE como para su institucionalización.
 - La importancia que la conducción educativa jurisdiccional otorga al IACE y el apoyo consecuente para su aplicación es crucial para que los planteles de los establecimientos se involucren. Ello debería reflejarse en el otorgamiento de tiempos y espacios institucionales y en la adjudicación de puntajes a los docentes (en términos de formación docente).

- Sobre los ejercicios IACE
 - Todas las escuelas completaron los cinco ejercicios básicos. En Tucumán la mitad hizo también alguno/s de los ejercicios opcionales y en Aristóbulo del Valle fueron sólo dos escuelas que los hicieron, no así el resto (aduciendo falta de tiempo, no de interés).
 - Las consignas para la realización de los ejercicios fueron consideradas fáciles de interpretar en general.
 - Todos los ejercicios fueron calificados como muy útiles y relevantes para provocar la reflexión crítica y replantear la tarea pedagógica. Consideran que en conjunto aportan una mirada amplia y abarcativa de la vida institucional y que otorgan la posibilidad de adecuarse a las distintas realidades institucionales.
 - Hubo algunos respondentes que señalaron la existencia en los ejercicios de reiteraciones en variables (preguntas) y ciertas ambigüedades que deberían omitirse en el primer caso y precisarse en el segundo.
 - Afirman que algunos ejercicios requieren más tiempo que el indicado para su realización en forma más profunda y relevante (ej. el 2 y el 4). En tal sentido, aconsejan revisarlos y eventualmente abreviarlos.
 - Especialmente los docentes, valoraron los datos aportados por el ejercicio 3 (sobre datos relacionados con los logros y la matrícula en las escuelas) para la planificación

de acciones en el aula¹³, expresando que con los datos en la mano, contrastaban sus percepciones acerca de la calidad de la enseñanza; eso se refleja en el siguiente testimonio de una docente: *“Pensábamos que hacíamos una tarea muy buena y nos dábamos cuenta que este año teníamos más alumnos que repetían”*; *“además que cada una de nosotras sabíamos de nuestros dos o tres alumnos con problemas, en la reunión con las estadísticas nos enterábamos que había alumnos con dificultad en casi todos los grados”*.

- Han identificado efectos positivos inmediatos por la sola realización de los ejercicios autoevaluativos; se detallan los efectos más mencionados:
 - . Mejoró la comunicación entre los docentes y de éstos con los directivos.
 - . Más contacto y mejor vínculo con los familiares de los alumnos (adjudicado esto a la realización de la encuesta).
 - . Satisfacción de los padres por sentir que sus opiniones son tomadas en cuenta en la escuela donde concurren sus hijos/as.
 - . Permitió tomar conciencia de la realidad de la propia escuela, una “mirada hacia adentro” que provocó considerar algunos aspectos que no eran reconocidos, hacerse planteos sobre la propia tarea, diferenciar aquellas cosas que obstaculizaban o facilitaban la calidad educativa, buscándolas a través de los consensos.
 - . Mayor comunicación, interacción e integración entre los distintos turnos de las escuelas.
 - . Se incrementó el sentimiento de pertenencia a la escuela.
 - . Se instalaron modalidades más democráticas de actuación.
 - . Se generó un espacio reflexivo y de autocritica para el análisis de las prácticas docentes. Ese fue tal vez el efecto más valorado del IACE: proponer una reflexión sobre la práctica y la puesta en común de las miradas y experiencias.
- Acerca de los Planes de Acción para la Mejora de la Calidad Educativa
 - Surgió la sugerencia de incorporar el Plan de Acción para la Mejora de la calidad educativa al Proyecto Educativo Institucional (PEI)¹⁴, lo cual facilitaría su concreción, dada la aprobación formal que el PEI implica.
 - Consideran que los Planes de Acción para la Mejora de la calidad educativa son altamente viables, dado que su formulación fue participativa y se hizo en forma

¹³ No así los directivos, pues éstos conocen bien los datos de sus escuelas; se pudo detectar entonces que falta realizar difusión de esos datos hacia los docentes.

¹⁴ El PEI es el Proyecto Educativo Institucional que elabora cada establecimiento educativo en función de su misión y visión y objetivos a cumplir por cada escuela en un ciclo lectivo. Se supone que el PEI incorpora las prioridades educativas, contenidos, procedimientos didácticos y sistemas de evaluación y acreditación como así también aspectos de la escuela en relación con la comunidad y proyectos especiales.

adecuada a las problemáticas percibidas y priorizadas por los propios agentes y acorde a las características de cada establecimiento.

- La expectativa por la implementación de los Planes de Acción para la Mejora de la calidad educativa es alta. Sugieren realizar un meticuloso seguimiento y acompañamiento de esos procesos, de modo de estimular su concreción, lo cual consideran un importante factor que facilitaría la institucionalización del IACE.
- Sobre la institucionalización del IACE
 - Una sugerencia mayoritaria y reiterada fue acerca de la necesidad de institucionalizar el IACE, lo cual señalan que implica decisiones expresas por parte de las autoridades sectoriales, tales como la asignación de tiempos institucionales para realizarlo y el otorgamiento de puntaje docente como estímulo para una mayor participación de los planteles.
 - En Buenos Aires y Tucumán tanto los directivos como los docentes aconsejan la aplicación del IACE a escala en todas las Escuelas, teniendo en cuenta los tiempos de implementación y el compromiso de parte de todos/as (docentes, docentes de materias especiales, directivos, supervisores, responsables jurisdiccionales, etc.).
 - Algunos/as consideran que es posible aplicar el IACE cada tres años o realizar determinados ejercicios con una periodicidad más frecuente y evaluar el Plan de Acción anualmente para ver los resultados obtenidos y en caso necesario ajustar la programación.
 - Opinaron que los efectos de la implementación del IACE podrán mejorar la CE, y esto provocará una mejora en la Escuela no sólo en cuanto a la gestión institucional sino a nivel pedagógico, siendo los alumnos los principales beneficiarios.

Para finalizar este ítem vale incluir dos testimonios textuales de directoras de escuelas, que parecen resumir adecuadamente las apreciaciones recogidas sobre el IACE:

“La utilidad de los ejercicios a nuestro criterio consiste en direccionar la reflexión enfocándola, evitando dispersiones y en hacer un punteo exhaustivo de un número de variables bastante más amplio y abarcativo del que se suele tratar en las jornadas institucionales. Permite dirigir la mirada hacia problemáticas que preocupan y ocupan en mayor o menor medida a todas las escuelas. Incluye la participación de la comunidad a través de la encuesta de opinión. En general consideramos que los ejercicios fueron muy útiles y adecuados para la autoevaluación de la calidad educativa”.

“Me voy enriquecida porque más allá de lo que uno pueda construir desde dentro de la Escuela, también tener estas herramientas, estas ayudas externas es valioso. A veces nos quejamos que estamos solos en el mundo y nos sentimos en pequeñas islas, pero poder participar de esta experiencia nos brindó un instrumento más que nos permite mejorar en nuestro trabajo, hacerlo un poco mejor cada vez (...) Salimos de las jornadas pensando, reflexionando y diciendo: bueno a ver esto que hasta ahora no había meditado, no había pensando, lo

puedo poner en palabras y es un puntapié inicial hacia una cultura evaluativa diferente a la que vinimos aplicando en las Escuelas”.

6.3. Los Planes de Acción para la Mejora de la Calidad Educativa de las escuelas y sus influencias en las políticas públicas

Tal como ya se aclaró y como se postula en el cuadernillo IACE, los procesos de autoevaluación deben tener características de máxima autonomía y confidencialidad en el marco institucional de cada escuela, evitando interferencias de agentes externos o funcionarios jerárquicos del sistema educativo, para que los involucrados en tales procesos puedan opinar con absoluta libertad y espontaneidad. Sin embargo, el principal producto de ese proceso autoevaluativo, reflejado en el Plan de Acción para la Mejora de la calidad educativa, debe tomar estado público no sólo por motivos de transparencia de la gestión, sino además para concitar las adhesiones y apoyos necesarios y sobre todo para posibilitar la influencia en la formulación de las políticas educativas jurisdiccionales.

Por lo dicho, el IACE promueve que las escuelas realicen acciones de difusión amplia de sus planes, adquiriendo para ello un rol relevante los y las supervisores/as distritales, que como se anticipó, son el nexo entre cada escuela y el nivel jurisdiccional.

Un primer comentario que surge de la revisión de esos Planes es que las escuelas han puesto el foco sobre todo en problemas posibles de resolver en forma interna, por ellas mismas. Seguramente la intención fue la de otorgar a la implementación de los mismos mayor viabilidad, evitando depender de decisiones externas.

Una segunda apreciación se refiere a las debilidades detectadas en materia de programación por parte de algunas escuelas. Pese a que en el IACE se brindó un formato muy sencillo para el ejercicio de formulación del Plan, en varios casos se evidenciaron dificultades para formular los problemas o las líneas de acción en forma adecuada. Se concluye que no necesariamente las habilidades para la planificación pedagógica y la evaluación de aprendizajes (que sin duda poseen los docentes) son equivalentes o útiles a la hora de programar acciones o proyectos de intervenciones orientadas al cambio.

Otro aspecto que estaría reflejando la debilidad antedicha es la falta de integración de los planes presentados, que resultaron muy fragmentados como si los problemas priorizados no se vincularan entre sí y las acciones no tuvieran efectos integrales o sinérgicos, dado que suelen referirse a más de un problema a la vez.

Es probable que el formato de programación ofrecido en las dos primeras ediciones (el ejercicio 5 del IACE) haya provocado en parte tal fragmentación, por lo cual en la tercera edición dicho formato se sustituye por otro que permite una mejor integración programática, de modo de superar esa dificultad.

La herramienta incluye como consigna que para formular el Plan de Acción se prioricen dos problemas por cada una de las 6 dimensiones de la Calidad Educativa que considera el IACE, y que para cada problema se planteen una o dos actividades orientadas a su superación¹⁵. Fue en

¹⁵ Véase ejercicio 5 del IACE.

Tucumán donde la mayoría de los planes (el 80%) priorizaron al menos un problema de cada una de las seis dimensiones, mientras que la mayoría de los de Aristóbulo del Valle (78%) y los de Buenos Aires (60%) priorizaron algún/os problemas de sólo una o dos dimensiones. Como se dijo, en la próxima edición eso será simplificado.

Puede establecerse un ranking de las *dimensiones abordadas* según la frecuencia con que lo fueron, o expresado de otra manera: según se hayan priorizado mayor cantidad de problemas. En tal sentido, la que se ubica en primer lugar en todas las jurisdicciones es la dimensión I - La Gestión Institucional Democrática de la Escuela. Aunque con alguna diferencia le sigue la dimensión III – La Gestión y Orientación Pedagógica de la escuela. Salvo la mencionada dimensión I, las jurisdicciones priorizaron de modos diferentes las restantes dimensiones a la hora de señalar problemas, como se ve en el siguiente cuadro.

Cuadro 2: Ranking de las dimensiones abordadas por los problemas priorizados

Dimensiones	Ranking según jurisdicción		
	A. del Valle	Buenos Aires	Tucumán
I. La gestión institucional democrática de la escuela.	1 ^a	1 ^a	1 ^a
II. Los logros de la escuela: aprendizajes e inclusión.	4 ^a	5 ^a	4 ^a
III. La gestión y orientación pedagógica de la escuela	3 ^a	2 ^a	2 ^a
IV. El clima escolar: vínculos y convivencia	5 ^a	3 ^a	3 ^a
V. El entorno escolar protector de derechos de niños/as	6 ^a	4 ^a	5 ^a
VI. El espacio escolar: infraestructura y equipamientos	2 ^a	6 ^a	6 ^a

Comparativamente, las dimensiones menos abordadas han sido, como se puede ver en el cuadro previo, la V. El entorno escolar protector de derechos de niños/as y la VI. El espacio escolar: infraestructura y equipamientos (esta última salvo en Aristóbulo del Valle, donde sí se la ha concedido importancia, ya que ocupa el 2º lugar en el ranking) y llama la atención la menor relevancia comparativa concedida (sobre todo en Buenos Aires) a la dimensión II. Los logros de la escuela: aprendizajes e inclusión.

En relación con el *tipo de problemas priorizados*¹⁶ en el conjunto los planes se seleccionaron acá sólo los tres o cuatro más mencionados para cada una de las dimensiones de la CE.

- Dimensión I. La gestión institucional democrática de la escuela:
 - Deficiencias en el vínculo con las familias y con la comunidad local.
 - Falta de acompañamiento / compromiso de los padres con los procesos educativos de sus hijos.
 - Fallas en la comunicación interna (dentro del plantel)
 - Baja participación de los alumnos.

- Dimensión II: Los logros de la escuela: aprendizajes e inclusión
 - Sobreedad, ausentismo de alumnos y repitencia

¹⁶ Debe aclararse que el modo de formulación de los problemas fue revisado (como también las líneas de acción), teniendo en cuenta las debilidades explicadas previamente y a efectos de adecuarlos desde el punto de vista metodológico, pero en todos los casos se resguardó el sentido de sus formulaciones originarias.

- Dificultades de aprendizaje en áreas básicas (vg. lectoescritura) y baja efectividad de las estrategias implementadas para la superación.
 - Falta de apoyos profesionales para los alumnos con dificultades de aprendizaje y/o con capacidades diferentes.
 - Baja disponibilidad de equipos, conectividad y escasa formación docente en tecnologías de información y comunicación (TICs).
- Dimensión III: Gestión y orientación pedagógica
- Carencias en la formación continua de los/las docentes.
 - Escaso trabajo en equipo y falta de criterios comunes entre los docentes para la implementación del currículo.
 - Escasas capacidades y práctica docente en materia de evaluación del desempeño docente y de alumnos.
 - Falta de formación y capacitación docente para el tratamiento en el aula con niños que tienen “necesidades especiales” o “capacidades diferentes”.
- Dimensión IV: El clima escolar
- Carencias en las pautas de convivencia, no compartidas ni institucionalizadas.
 - Escasas capacidades del plantel para la resolución de conflictos.
 - Vínculos conflictivos, violencia, entre los alumnos.
- Dimensión V: Entorno escolar protector de derecho de niños/as
- Falta de apoyos expertos externos para abordar casos de vulneración de derechos.
 - Carencia de instancias de reflexión sobre la convención de derechos de niños/as en la comunidad educativa.
 - Carencia de instancias de aprendizaje en valores.
- Dimensión VI: El espacio escolar: infraestructura y equipamientos
- Insuficiencia e inadecuación de espacios físicos, del mobiliario, carencias en el mantenimiento y la higiene.
 - Carencia de vínculos con organizaciones de la comunidad para el uso de espacios comunes.
 - Carencia de sistemas de prevención de desastres o emergencias.

Es importante aclarar que en las tres jurisdicciones la mayoría de los planes hacen referencia a la falta de formación y capacitación docente para el tratamiento en el aula con niños que tienen “necesidades especiales” o “capacidades diferentes”. Sería necesario precisar si esta problemática hace referencia a una sobreabundancia de chicos con discapacidades psicofísicas (lo cual plantea ciertas dudas) o tiene que ver con las dificultades en el campo del desarrollo infantil (2 a 5 años) en las áreas de lenguaje verbal y no verbal y en los procesos intelectuales relacionados con el cálculo, la escritura y la lectura. Una hipótesis a considerar para comprender ese fenómeno tiene que ver con las "condiciones de educabilidad"¹⁷ en los ámbitos familiares como también a la escasez de

¹⁷ La escuela, en tanto experiencia educativa formal, requiere de la presencia y eficacia de la denominada "educación primera" para su desarrollo. Cuando un niño ingresa a la educación básica debe haber pasado por esta formación previa, la cual está sobre todo en manos de sus familias. Si bien cada vez más los niños son escolarizados desde muy pequeños, en la mayoría de los países de América Latina la educación es

jardines maternos e infantiles estatales (y aún del preescolar de 5 años) y/o a la calidad no tan satisfactoria de los existentes.

Existe la posibilidad que los docentes consideren a los niños como con “necesidades especiales” cuando no responden a sus expectativas, cuando es factible que se trate en realidad de una carencia de recursos pedagógicos adecuados por parte del docente.

Dada la recurrencia con que en los Planes se plantea esa cuestión del tratamiento de los niños con “necesidades especiales” o “capacidades diferentes” sería necesario indagar más profundamente a qué están haciendo referencia con tales designaciones. Es ya sabido que niños/as que se consideraban “retrasados/as” y normalmente eran derivados a los gabinetes, con intervenciones oportunas y adecuadas entre los 5 y los 7 años, pueden modificar en forma notable sus esquemas intelectuales y conductuales. Lo dicho es importante, habida cuenta que un diagnóstico equivocado y que estigmatice a niños y niñas puede derivar en acciones no sólo erróneas sino además iatrogénicas desde el punto de vista de un desarrollo infantil adecuado.

En cuanto a las *actividades que los Planes proponen para superar los problemas priorizados*, la mayoría plantea generar espacios de diálogo, intercambio y reflexión conjunta ya sea entre los docentes, entre ellos y sus directivos y en algunos casos hacen extensiva esa propuesta para las familias y las organizaciones sociales.

Esto puede estar indicando la necesidad de las escuelas de construir y fortalecer vínculos y de haber identificado como resultado del proceso de autoevaluación, la potencialidad del trabajo colaborativo.

Por otro lado, como ya se advirtió, los Planes han desarrollado la programación en forma fragmentada (cada dimensión por separado), de modo que parecería poco viable que los establecimientos cuenten con el tiempo y los recursos para emprender esa cantidad de reuniones o espacios de interacción, si no las procuran integrar en instancias “multipropósito” según objetivos.

Otra línea de acción que plantean en forma frecuente para la superación de los problemas priorizados, consiste en desarrollar estrategias comunicacionales tanto internas, orientadas a los planteles, como externas, hacia las familias, organizaciones sociales e instituciones sectoriales.

En los casos de falta de algún recurso humano se proponen reasignaciones de funciones de los propios planteles, como también elevar notas de pedidos formales a las respectivas autoridades.

Son reiterados los casos en que se refieren a formular o actualizar los códigos de convivencia, con protagonismo de familiares y alumnos.

Varios son los establecimientos que proponen refuncionalizar o aprovechar mejor espacios existentes, aunque también solicitan a las autoridades y/o procurarían donaciones para refacciones y ampliaciones de sus plantas físicas así como adquisición de mobiliarios y equipamientos.

obligatoria a partir de los cinco o seis años de edad, por lo que el paso de los niños por jardines infantiles o salas de preescolar es parte de las decisiones tomadas por los familiares en este proceso de educación inicial. El conjunto de aptitudes y disposiciones adquiridas o gestionadas en el seno del hogar conforman la base que condiciona fuertemente y hace posible los aprendizajes posteriores en la escuela. Para poder educar, hoy las escuelas esperan niños “ya educados”; ese es el sentido del concepto de “educabilidad”. Véase López, Néstor, *Educación y Equidad: algunos aportes desde la noción de educabilidad*. OEI, 2003. www.oei.org.ar

La disponibilidad de PC, el acceso a Internet y la formación en cuestiones informáticas han sido también necesidades que se reflejarían en solicitudes concretas a las autoridades.

Tal como se hizo para los problemas, se sintetizan las actividades más mencionadas que los planes plantean para superar los problemas priorizados según cada una de las dimensiones consideradas por el IACE en la calidad educativa.

- Dimensión I. La gestión institucional democrática de la escuela:
 - Generación de espacios de encuentro entre docentes y familiares: clases abiertas, actividades recreativas y culturales, proyectos conjuntos, ferias, etc.
 - Elaboración de materiales de difusión con participación de familiares.
 - Conformación de consejos de alumnos.

- Dimensión II: Los logros de la escuela: aprendizajes e inclusión
 - Realizar diagnósticos adecuados sobre capacidades y dificultades de aprendizaje.
 - Seguimientos personalizados y canales de diálogo con las familias.
 - Actividades compensatorias, recuperatorios, clases de apoyo.
 - Ampliación del programa Todos Pueden Aprender.
 - Proyectos específicos: música, teatro, videos, juegos, ferias de ciencias, fabricación de materiales didácticos, etc.
 - Equipamientos informáticos, acceso a Internet y capacitación en PC.

- Dimensión III: Gestión y orientación pedagógica
 - Promover trabajo en equipo del plantel y con profesionales asesores para actualizar metodologías pedagógicas y didácticas.
 - Incorporar Coordinadores por área.

- Dimensión IV: El clima escolar
 - Construir pautas de convivencia en forma colectiva; realizar su difusión y control por parte de toda la comunidad educativa.
 - Procurar apoyo de profesionales específicos para la resolución de conflictos.
 - Realizar actividades recreativas y culturales que acerquen a las familias a la escuela.

- Dimensión V: Entorno escolar protector de derecho de niños/as
 - Trabajar los contenidos de la Convención en el currículo escolar.
 - Procurar apoyo de profesionales para difundir los derechos de niños/as en la comunidad educativa.
 - Desarrollar estrategias de difusión (volantes, charlas, etc.) sobre los derechos de niños/as.

- Dimensión VI: El espacio escolar: infraestructura y equipamientos
 - Insistir en las gestiones / peticiones ante las autoridades pertinentes.
 - Convocar a familiares para que colaboren en acciones de mantenimiento.
 - Articular acciones con bomberos, defensa civil y organizaciones de la comunidad para prevención de desastres y temas de seguridad.

Todos sugieren la necesidad de acompañar estos procesos de programación e implementación con adecuada e intensa asistencia técnica y seguimiento, para no obturar el proceso de autoevaluación propositiva realizado y contribuir a la optimización y concreción de los planes formulados en procura de los cambios buscados.

7. Comentarios finales

En primer lugar merece ser destacado que el IACE resultó una herramienta efectiva para promover una reflexión crítica acerca de la propia gestión y a la vez propositiva para el cambio en los establecimientos escolares. Eso es así, más allá de las sugerencias recibidas para realizar modificaciones en algunos pasos de su aplicación y/o en algunos de los ejercicios que lo integran.

El IACE, tal como cualquier otro instrumento de evaluación, debe ser considerado como algo flexible y dinámico, en contraposición a algo cerrado o estático. Esa concepción se vincula con la que considera a la evaluación como una instancia de enseñanza-aprendizaje, pero en este caso no sólo para quienes son evaluados sino también para quienes diseñan la evaluación. En ese sentido; uno de los principales aprendizajes es el que se refiere a la necesidad de revisión constante de los propios diseños evaluativos y por ende de las herramientas usadas. Eso lo atestigua la segunda edición del IACE y en la actualidad la mencionada preparación de una tercera edición que pronto podrá encontrarse en la citada página web.

Esa tercera edición surge en gran parte de las recomendaciones y sugerencias recogidas de quienes utilizaron el IACE en las jurisdicciones, pero además por la necesidad del nivel político nacional de aplicarlo en escala en todo el territorio nacional, para cuya viabilidad requirieron una versión más sintética de la herramienta; atendiendo a tales circunstancias se redujeron las seis dimensiones de la Calidad Educativa a las siguientes tres:

- Logros y trayectorias educativas de los alumnos
- Perfiles y desempeños docentes
- Capacidades y desempeños institucionales

y se sintetizaron y reacomodaron las respectivas variables en torno al nuevo esquema tridimensional.

EL IACE fue así adoptado como herramienta para la política pública nacional en materia de evaluación, aportando de tal modo a los esfuerzos colectivos para hacer real el derecho a una educación inclusiva y de calidad para todos y cada uno de los niños, niñas y adolescentes que asisten a la escuela primaria. Como se dijo al inicio, ese era el más ambicioso propósito del IACE.