



CEDEL
Centro de Apoyo
al Desarrollo Local

**UN MÉTODO PARTICIPATIVO
PARA LA AUTOEVALUACIÓN ESCOLAR
– IACE –
INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN
DE LA CALIDAD EDUCATIVA**

Dra. Olga Nirenberg
Buenos Aires, diciembre 2019

ÍNDICE

LA AUTORA	3
EL CENTRO DE APOYO AL DESARROLLO LOCAL (CEADEL)	4
AGRADECIMIENTOS	5
RESUMEN EJECUTIVO	6
1. AUTOEVALUACIÓN Y ESCUELAS INTELIGENTES	8
2. LA TEORÍA DEL CAMBIO DEL IACE	14
3. DESCRIPCIÓN DEL MÉTODO	18
4. VARIABLES E INDICADORES CONSIDERADOS	32
5. ALGUNOS HITOS RELEVANTES	48
6. ESTUDIO DE EFECTOS: ALGUNOS RESULTADOS	51
7. TESTIMONIOS, LA VOZ DE LOS ACTORES	68
BIBLIOGRAFÍA UTILIZADA	71

LA AUTORA

Socióloga, Doctora en Ciencias Sociales Summa Cum Laude (UBA, 2005) y Diplomada en Salud Pública (UBA, 1976). Miembro fundadora y directiva del Centro de Apoyo al Desarrollo Local - CEADEL, desde su creación en 1986. En el marco de un convenio entre UNICEF Argentina y CEADEL, diseñó y coordinó la *Autoevaluación de la Calidad Educativa (IACE)* en escuelas públicas de nivel inicial, primario y secundario.

En el ámbito nacional, se desempeñó como consultora externa de otros programas de UNICEF Argentina, de la Fundación ARCOR y de la Organización Panamericana de la Salud, OPS/OMS. Trabajó en programas nacionales del Ministerio de Salud y del Ministerio de Desarrollo Social. En la Secretaría de la Gestión Pública, dependiente de la Presidencia de la Nación, diseñó e implementó un curso *online* para funcionarios de dirección de los diferentes ministerios y áreas del gobierno nacional sobre monitoreo y evaluación de políticas, programas y proyectos.

En el ámbito internacional, coordinó el equipo de evaluación del *Plan de Acción de Salud Integral de Adolescentes* de la OPS - Washington, D.C.; realizó la evaluación final del programa "*Reducción de las disparidades de salud en la prevención y la atención del VIH en América Central y el Caribe*" y la del programa "*Prevención del VIH en Adolescentes y Jóvenes de América Latina y Caribe con un Enfoque de Derechos Humanos*". Fue consultora de la Organización Mundial de la Salud (OMS - Ginebra) para programas participativos de adolescencia y se desempeñó como evaluadora de programas de la Fundación W.K. Kellogg en países de América Latina y Central.

Fue docente en maestrías y posgrados de universidades nacionales y privadas de Argentina; evaluadora de tesis y proyectos de extensión, de universidades argentinas y de otros países de América Latina.

Publicó diversos libros y artículos sobre temas de planificación y evaluación de intervenciones sociales.

EL CENTRO DE APOYO AL DESARROLLO LOCAL (CEADEL)

CEADEL es una organización no gubernamental (ONG) de carácter profesional, creada como asociación civil sin fines de lucro a finales de 1986, con el fin de promover y apoyar técnicamente la gestión de las administraciones locales y provinciales, así como de las organizaciones comunitarias y de la sociedad civil, en torno a la formulación y gestión de las políticas, planes, programas y proyectos sociales.

Su misión se orienta a aumentar el poder de negociación social de los grupos más postergados o vulnerables, así como de incrementar sus valores y capacidades de ciudadanía en términos de reclamar derechos y asumir responsabilidad y solidaridad en la solución de los problemas que los afectan. Con ese fin, sus acciones se proponen contribuir a la reducción de la brechas existentes entre las políticas públicas, sus intenciones y los procesos reales de la sociedad, promoviendo así mejores niveles de equidad.

Para ello cuenta con un plantel técnico de sólida experiencia en programación y evaluación, en gerencia social y en el desarrollo de actividades con y entre los sectores más pobres y postergados (niños, adolescentes, jóvenes, mujeres, etc.) así como también en las articulaciones eficaces y trabajo en red entre los distintos niveles gubernamentales y entre éstos y las organizaciones de la sociedad. Reúne un grupo multidisciplinario de larga trayectoria en la función pública, así como en el campo de los programas sociales, la investigación-acción y la investigación aplicada a la solución de los problemas desde esferas no gubernamentales.

Para conocer más sobre sus integrantes, los objetivos y la trayectoria de este centro, véase: www.ceadel.org.ar.

AGRADECIMIENTOS

A los profesionales¹ que se involucraron en esta iniciativa y posibilitaron las aplicaciones del método autoevaluativo en las escuelas públicas de los tres niveles educativos: Andrés Peregalli, Claudia Castro, Verónica Minassian, Susana Shoaie, Federico Sedano Acosta y Andrés Climent. Son destacables también las intervenciones de otros profesionales en diferentes momentos o para distintas temáticas: Carola Arrúe, Graciela Cardarelli, Edgardo Consoli, Ana Lía Kornblit, Hilda Paiuk, Adriana Sznajder, y María del Carmen Tamargo, así como otros que a lo largo de la década 2007 a 2017, contribuyeron, directa o indirectamente, al perfeccionamiento del método y a la excelencia de sus aplicaciones en las escuelas provinciales.

A las autoridades y principales interlocutores de UNICEF Argentina, por el apoyo entusiasta que brindaron al desarrollo del método, así como a promover sus aplicaciones, sobre todo mediante la atribución de fondos de cooperación, que por un lado permitió las numerosas reediciones de los materiales impresos y su distribución en las provincias; por otro lado esos fondos de cooperación también permitieron conformar los equipos técnicos provinciales que en cada caso hicieron posible la implementación de los operativos de aplicación del método en las escuelas públicas de cada provincia.

A los directivos e integrantes de CEADEL por el apoyo incondicional recibido para el desarrollo y aplicación del método.

A las autoridades y los diversos funcionarios provinciales, así como a los agentes educativos en cuyas escuelas se realizaron autoevaluaciones, que tanto contribuyeron a los valiosos aprendizajes que fueron plasmados en las sucesivas ediciones del método.

¹ En este texto se da por sentada la orientación hacia la equidad de género y se utiliza el tradicional masculino genérico para no dificultar la lectura fluida y comprensiva. Esta decisión se funda en que los lingüistas no se ponen aún de acuerdo acerca del uso del “o/a” o de la “@” para denotar lo femenino/masculino. Particularmente, la Real Academia de la Lengua Española (RAE) y la Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE) consideran innecesario y no recomendable usar el doble género, ya sea “todos y todas” o el llamado “lenguaje inclusivo” que utiliza “x”, “@” o “e” (por ejemplo: “todxs”, “tod@s”, “todes”) y reiteran que el género masculino puede abarcar el femenino en ciertos contextos (véase *Libro de estilo de la lengua española según la norma panhispánica*, (2018) Madrid, Ed. Espasa, en www.rae.es).

RESUMEN EJECUTIVO²

¿Es posible influir positivamente en la política pública mediante procedimientos participativos de autoevaluación sobre la gestión de los establecimientos que brindan servicios públicos? Bajo la premisa de que la autoevaluación y la participación promueven *organizaciones inteligentes* (que aprenden y se transforman a partir de la reflexión sobre su propia práctica) tal camino resulta estratégico y posible, aunque no excluyente. Eso se pudo verificar con el método que acá se describe para la autoevaluación participativa en los establecimientos educativos.

Hay tres finalidades relevantes de toda evaluación social, que son: 1) el aprendizaje de todos los que intervienen en sus procesos, 2) la mejora de la programación, la gestión y los resultados de las organizaciones e intervenciones con base en los hallazgos y aprendizajes logrados, y 3) brindar transparencia a la gestión.³ En este texto se analiza cómo uno de los tipos de evaluación, la que realizan en forma participativa los propios protagonistas de las acciones, es útil a esos efectos, tanto para los establecimientos como a nivel de las políticas educativas.

Se sintetizan las características del método y se relatan las experiencias y los logros alcanzados mediante la autoevaluación institucional en escuelas públicas argentinas. El método se diseñó e implementó desde el año 2007 hasta el 2017 en 3.245 establecimientos públicos de los tres niveles obligatorios de siete provincias del noroeste y noreste del territorio argentino; participaron de esos procesos 81.900 docentes y 1.017.300 niños o adolescentes. La cooperación de UNICEF Argentina hizo posible esas aplicaciones, a través de convenios con el Centro de Apoyo al Desarrollo Local (CEADEL).

Tales experiencias se realizaron en forma articulada con las autoridades educativas de los gobiernos provinciales respectivos y en coherencia con los objetivos de la Ley 26.206 de Educación Nacional relacionados con la evaluación. El método se reconoce con la sigla IACE (Instrumento de Autoevaluación de la Calidad Educativa).

El IACE no considera la autoevaluación como un reemplazo sino como un complemento eficaz de las modalidades de evaluación de la calidad educativa que se vienen realizando desde la última década del siglo pasado en los países de América Latina y Central. El convencimiento es que esos operativos nacionales e internacionales para evaluar los sistemas educativos resultan necesarios, pero no son suficientes para elevar los niveles de aprendizaje de los estudiantes y mejorar las capacidades de las escuelas para brindarles educación de calidad o para retenerlos, especialmente en el nivel secundario, donde las tasas de abandono continúan siendo muy altas, a pesar de los esfuerzos realizados.

La direccionalidad de esos operativos estandarizados de evaluación, nacionales e internacionales, es la tradicional: desde arriba hacia abajo, tanto en su diseño, implementación y análisis como en las ulteriores decisiones y la formulación de políticas. En cambio, la autoevaluación desarrollada en el marco de la experiencia participativa que acá se analiza, se orienta desde abajo hacia arriba: su diseño fue consensuado, lo aplican las escuelas, donde detectan y priorizan los problemas y promueven acciones para su superación, todo ello planteado desde la óptica de los propios actores escolares (directivos, docentes, estudiantes y sus familiares).

Los efectos del método se concretan primera y principalmente a nivel de cada establecimiento escolar, aunque la consolidación de los hallazgos para el conjunto de los establecimientos de una jurisdicción –principalmente los problemas priorizados y las acciones superadoras programadas y

² Se aclara que el presente documento, amplía algunos temas, resume otros y reordena lo expuesto por la autora en *Autoevaluación Institucional: Un camino para mejorar la gestión escolar y las políticas educativas*. 2018. Ed. TESEO. Buenos Aires, Argentina.

³ A esta tercera finalidad de la evaluación se la suele denominar también como “rendición de cuentas” (del inglés: accountability).

luego implementadas– permite además incidir en las políticas educativas de los niveles jurisdiccionales.

Se analiza en este texto cómo la evaluación, en especial si la realizan los propios protagonistas de la acción, incide en mejorar la gestión y los resultados de los establecimientos escolares, o sea, en transformarlos en escuelas inteligentes. Se relata el proceso de diseño del método IACE, se detallan las dimensiones, variables e indicadores considerados para los niveles educativos obligatorios en Argentina: inicial, primario y secundario. Se resume el alcance que han tenido las sucesivas aplicaciones del método en las escuelas públicas, se detallan los resultados destacables y se sintetizan las estrategias formuladas por las jurisdicciones para la sustentabilidad de los procesos autoevaluativos.

1. AUTOEVALUACIÓN Y ESCUELAS INTELIGENTES

En este apartado y también en el que sigue se sintetizan los principales fundamentos del método desarrollado y la teoría del cambio en que se basa.

La principal crítica que se hace a la autoevaluación deriva del hecho de ser juez y parte. En tal sentido, los argumentos más frecuentes se refieren a que los valores, las creencias, los intereses y compromisos personales atentarían contra una apreciación imparcial, impersonal e independiente sobre la propia acción desarrollada y sus resultados.

Sin embargo, es dudoso que toda evaluación externa implique mayor garantía de “objetividad”, independencia e impersonalidad, pues hay que reconocer que los evaluadores externos traen, además de sus diferentes y valiosos saberes, orientaciones y preferencias ideológicas y teóricas propias, también ciertos compromisos con quienes los contratan, lo cual puede empañar la supuesta “objetividad” de su labor.

Por eso, es aconsejable combinar momentos de autoevaluación con otros de evaluación externa, donde esta última tome como insumos relevantes los hallazgos que brinda la primera (Nirenberg, 2008).

Las ventajas de la autoevaluación se derivan, justamente, de que son los protagonistas de la acción quienes llevan a cabo reflexiones metódicas y sistemáticas, acerca de sus propios desempeños y logros, para así alcanzar aprendizajes que les permitan proponer mejoras que probablemente sean más viables y efectivas que aquellas que les impongan desde una agencia externa o desde los niveles centrales.

Toda evaluación constituye una instancia de aprendizaje para quienes se involucran en sus procesos. En tal sentido, desde un punto de vista pedagógico, el *método socrático* es recomendable, no sólo para la autoevaluación, sino para la evaluación en general; eso se basa en la antiquísima idea de que cada individuo posee una capacidad intrínseca para reconocer la “verdad”, la cual puede estar oculta en el interior de uno mismo; esa idea se remonta al siglo IV a.C. y se basa en formular las preguntas adecuadas acerca de algo (las causas de un problema, por ejemplo) y luego debatir las respuestas por medio de fundamentos, evidencias y razonamientos. El método socrático valoriza el debate argumentativo (vale decir, la *intersubjetividad*) como vía para dar respuesta a los interrogantes planteados y así construir nuevo conocimiento. Supone que el conocimiento se encuentra latente de manera casi natural en las personas y que es necesario descubrirlo mediante un proceso de búsqueda de respuestas a las preguntas apropiadas.⁴

Una de las principales ventajas de la autoevaluación es que el desarrollo de la capacidad evaluativa en las organizaciones y sus planteles ayuda a instalar mejores modalidades de programación y gestión y genera una *cultura del desempeño*—que suele denominarse *gestión orientada a resultados*—además de permitir una mayor transparencia, reforzando la rendición de cuentas mediante la creación o el fortalecimiento de apropiados sistemas de información y monitoreo/evaluación.

⁴ Originariamente ese proceso de descubrimiento del propio conocimiento se conocía como *dialéctica* entendiendo por tal un método de conversación o argumentación análogo a lo que luego se conformó como disciplina: la “lógica”. Con Hegel y Marx, el término adquirió un nuevo significado: la teoría de los contrapuestos en las cosas o en los conceptos, así como la detección y superación de estos contrapuestos. La dialéctica, en ese sentido ampliado, contrapone una determinada concepción o tradición, entendida como tesis, muestra sus problemas y contradicciones, entendida como antítesis, y de esta confrontación surge, en un tercer momento llamado síntesis, una resolución o una nueva comprensión del problema y así siguiendo. Este esquema general puede entenderse como la contraposición entre concepto y cosa en la teoría del conocimiento, o también como la confrontación entre los diferentes participantes en una discusión. Se desprende que es importante la noción acumulativa, nunca cerrada, del proceso de conocimiento.

Pueden caracterizarse las organizaciones como una serie recurrente de actividades orientadas a ciertos fines, de carácter explícito o no, que se distinguen de un entorno⁵, que tienen una relativa complejidad y permanencia y que cuentan con un cierto grado de formalización, donde interactúan un conjunto de personas (planteles, recursos humanos) que se valen de otro tipo de recursos (materiales, informativos, financieros, entre otros) para producir los efectos propuestos.

En síntesis, las organizaciones serían *procesos* (serie de actividades interrelacionadas) que cuentan con un conjunto articulado de *recursos* (tangibles o simbólicos) para lograr los productos y *efectos* deseados.

La literatura dedicada a la gerencia se refiere a las *organizaciones inteligentes*⁶ en el sentido de su orientación al aprendizaje y su capacidad de adaptación a las necesidades de los contextos contemporáneos, signados por el cambio acelerado en los planos tecnológicos y sociales.

Esa expresión entiende por inteligencia la capacidad de las organizaciones –y de las personas que las integran– de identificar, entender y resolver problemas y beneficiarse de la experiencia (haya sido exitosa o no) para adaptarse a nuevas situaciones, adecuarse y a la vez actuar sobre el medio; en resumen: el poder de cambiar.

Las organizaciones inteligentes están basadas en el conocimiento y diseñadas para aprender a adaptarse a contextos diversos, inestables, cambiantes; se trata de organizaciones *creadoras* que no esperan que los acontecimientos ocurran y las dañen o destruyan, sino que se anticipan e introducen los cambios requeridos no solo para perpetuarse sino también superarse. Tienen la flexibilidad de modificar su enfoque de los hechos y situaciones para verse en perspectiva y encontrar dónde y cómo se generan sus problemas y limitaciones. Tienen la capacidad de cambiar sus estrategias de acción transformando sus procesos para estos desafíos. Están conformadas por personas inteligentes capaces de transformarse a sí mismas y, consecuentemente, a sus ámbitos organizacionales.

En otras palabras, son organizaciones que asumen la *gestión del conocimiento*, entendiendo por tal un conjunto de procedimientos, tanto tecnológicos, estructurales e institucionales, orientados a la adquisición, administración, organización, producción, transferencia y distribución del conocimiento en un entorno colaborativo, cualquiera sea su propósito o misión. Eso implica un cambio en las concepciones de las personas, desde pensar que la información que cada uno posee no se debe difundir porque permite ejercer poder, hacia una concepción acerca de que compartir y difundir la información relevante beneficia a todos, para alcanzar los propósitos compartidos. Esto último también es llamado *conocimiento inclusivo* (Hsieh, 2011).

Esas organizaciones suelen alejarse de las tradicionales, piramidales, jerárquicas, donde unos pocos piensan, planifican y evalúan, mientras que el resto, la mayoría, “ejecuta” según las directivas emitidas, acorde con las normas o rutinas establecidas. Como contraste, en las organizaciones inteligentes predomina el trabajo en equipo, sus integrantes comparten un mismo propósito y mantienen una división del trabajo menos tajante, más basada en la cooperación y la complementariedad de las funciones.

Actualmente se elogian las organizaciones *holográficas* que constituyen sistemas similares a los del cerebro humano, donde cada integrante puede reflejar a la organización como un todo y, por ende, puede remplazar o tomar el lugar de cualquiera de sus colegas, aunque cada uno tenga funciones o responsabilidades primarias (en forma similar al comportamiento de las neuronas). Esas

⁵ No se refiere a una diferenciación neta entre organización y entorno, sino que se piensa en “fronteras porosas” al decir de Fantova (2005), quien también alude a las “organizaciones sin límites” (citando a Robbins y Coulter, 2005). En tal sentido vale recordar que las organizaciones (sobre todo aquellas que se orientan al desarrollo social y en especial a la educación) mantienen relaciones de cierta intensidad con sus entornos inmediatos o mediatos.

⁶ El primero que usó el término fue Senge, en 1990.

organizaciones holográficas superan las tradicionales y piramidales, en las que prima la pura división del trabajo en funciones segmentadas donde unas ignoran a las otras (o bien compiten) y las directivas se imparten en forma jerárquica o vertical. Estas últimas son lo que Herbert Simon caracterizó, ya hace tiempo, como *organizaciones de racionalidad limitada*, pues cada agente actúa en base a una información incompleta y sólo puede explorar un número limitado de soluciones o alternativas, por lo que sus capacidades de aportar valor a los resultados son menores. En las organizaciones holográficas hay además otra característica importante que es la *delegación efectiva*, de modo que cada integrante tiene suficiente autonomía e iniciativa para tomar decisiones y afrontar acciones innovadoras (Simon y March, 1961).⁷

En consecuencia, los miembros de este tipo de organizaciones holográficas son capaces de aprender y, con ello, de expandir las posibilidades de crecimiento personal, así como de la propia organización.

Uno de los caminos aconsejados para ese aprendizaje es el que parte de la experiencia. Las personas que integran ese tipo de organizaciones se encuadran en el antiguo precepto aristotélico que dice que “lo que tenemos que aprender, lo aprendemos haciendo” (Aristóteles, 2006); más tajante, Nietzsche afirmó que “únicamente el que hace aprende” (Nietzsche, 1998); ambos enfatizan la acción o la experiencia como fuente privilegiada del saber.⁸

En relación con las organizaciones estatales, Repetto entiende como *capacidad estatal* la habilidad para desempeñar tareas apropiadas con efectividad, eficiencia y sustentabilidad. Enfatiza la *capacidad transformativa* y alude a la habilidad de los *líderes estatales* (vale decir, los altos funcionarios) para utilizar los órganos del Estado con el fin de concretar sus decisiones en el seno de la sociedad; textualmente define la *capacidad estatal* como “la aptitud de las instancias gubernamentales de plasmar a través de las políticas públicas los máximos niveles posibles de valor social” (Repetto, 2004).

En cuanto al concepto de *gerencia*, puede entenderse como la función de administrar recursos (humanos, informativos, materiales, financieros...) y desplegar acciones en pro de alcanzar objetivos compartidos, procurando la mayor eficacia y eficiencia.⁹ Resulta indudable que la evaluación es una herramienta poderosa para la gerencia, dado que le permite incrementar la eficacia de sus modalidades de administración de los recursos, para alcanzar en forma más acertada y plena los objetivos primordiales de la organización y así producir los efectos deseados. Y viceversa, también es posible afirmar que las características de una organización inteligente generan un campo muy propicio para la cultura de la evaluación, ya que la búsqueda de innovación y creación de conocimiento para la acción es su eje.

Aunque cae de suyo, vale remarcar que las escuelas son organizaciones y que sus directivos ejercen la función gerencial, por lo que aplica todo lo dicho antes.¹⁰

El aprendizaje de las organizaciones puede verse como el proceso de descubrimiento y de corrección de errores en la gestión pasada. Pero debe recordarse que el aprendizaje desde la práctica o en base a la propia experiencia – es decir, la evaluación – no ocurre en forma espontánea, sino que se

⁷ Un concepto vinculado es el de “liderazgo distribuido”, que, aunque se lo procure diferenciar de la delegación, sin duda son términos estrechamente relacionados. Sobre el liderazgo distribuido, véanse Longo, 2009 y García Carreño, 2010.

⁸ Las versiones originales son, en el caso de Aristóteles del año 384 a.C. y en el de Nietzsche del año 1.892. Se infiere que hace bastante más de dos milenios que la premisa del aprendizaje desde la práctica ha sido aconsejada, aunque raramente fue concretada.

⁹ El concepto de eficacia (o efectividad) significa lograr los objetivos propuestos y el de eficiencia implica además que esos logros se alcancen con el menor costo posible, o, dicho de otra manera, con la mejor combinación de recursos.

¹⁰ No es trivial esa remarcación: en los inicios del proceso de diseño y aplicaciones del IACE se escucharon argumentos acerca de que las escuelas no son asimilables a las organizaciones en general; también fue dificultoso considerar la función de los directivos de establecimientos como una actividad gerencial. Esas argumentaciones no tenían sustento teórico o empírico, sino que se basaban en creencias o preconceptos. Lo curioso (o no tanto) es que en los establecimientos del sector salud (en especial, los hospitales), similares argumentos solían escucharse. ¿Será que todos creemos ser especiales o pertenecer a ámbitos especiales?

requieren ciertas *acciones proactivas*¹¹ y rigurosamente programadas para ello; o sea: deben destinársele momentos, recursos y herramientas para concretarlo; en otras palabras, debe ser una práctica valorada dentro de la organización.

Si no se destinaran esos momentos específicos para la reflexión autoevaluativa, no será posible considerar a los integrantes de una organización como *profesionales reflexivos*, en el sentido de Shön (1998), pues no podrán *descubrir los saberes tácitos* que despliegan rutinariamente en sus actuaciones, para así poder rectificarlos si eso fuera necesario.

Refiriéndose específicamente a los establecimientos educativos, Schön comenta que uno de los obstáculos (no el único) para que los docentes se conviertan en profesionales reflexivos, capaces de aprender de su propia práctica, es el aislamiento que padecen dentro de sus aulas. Comenta que eso les dificulta compartir sus problemas, percepciones e interpretaciones, para contrastarlas con otros puntos de vista, particularmente con el de sus colegas. Se pregunta qué es lo que sucede cuando los docentes se transforman en profesionales reflexivos y él mismo se contesta: sus reflexiones sobre la acción (máxime si son grupales o colectivas y no individuales) representan una *“amenaza potencial para el sistema dinámicamente conservador en el que habitan”*.¹² Reconoce que allí donde los docentes se comprometieron con la reflexión desde la acción, el significado de *“buena enseñanza y buen aula”* se convirtieron en cuestiones primordiales de preocupación institucional (Schön, 1998).

Resulta muy perspicaz y anticipatoria esa afirmación de Shön, la cual pudo verificarse en las aplicaciones del método IACE: allí donde las autoridades gubernamentales o los directivos de establecimientos sintieron temor frente a la posibilidad de que los agentes educativos pudieran reclamar o formular demandas o críticas difíciles de atender, se presentaron fuertes resistencias y se obturaron las aplicaciones evaluativas. Al revés, cuando afrontaron esos desafíos, sus escuelas pudieron introducir procesos que generaron cambios positivos, tanto en la gestión pedagógica e institucional como en los procesos de formulación de políticas.

El saber es acumulación de conocimientos mediante aprendizaje: saber y aprendizaje son inseparables. Para llegar a saber, las personas necesitan aprender; la transmisión de conocimientos tiene lugar en comunidades de aprendizaje que suponen un grado de institucionalización, la existencia de reglas procedimentales, la adquisición de ciertos hábitos, el consenso sobre ciertos fines y la práctica de un esfuerzo compartido. Hoy día se reconoce que no solo las familias y las escuelas cumplen ese rol, sino que todas las organizaciones donde transcurre la vida de los humanos han adquirido esa característica y de allí surge el rótulo de *organizaciones inteligentes*, aludiendo a esa capacidad de saber más, aprender y enseñar de nuevo.

Hasta no hace muchos años se suponía que había etapas de la vida de las personas donde se aprendía lo necesario y suficiente y otras etapas donde se ejecutaba lo aprendido y eventualmente se enseñaba, demarcando así netamente la época de la infancia, de la adolescencia y de la temprana juventud como la de “formación”, para luego arribar a una adultez ya completamente formada y plena de acción y finalmente a una vejez pasiva. Actualmente es aceptado el hecho de que la formación nunca finaliza, que el aprendizaje ocurre a lo largo de todo el trayecto de la vida de las personas; por extensión, lo mismo podría decirse respecto de las organizaciones.

¹¹ El término “proactividad” no ha sido aceptado aún por la Real Academia de la Lengua Española, pero el neologismo es utilizado desde hace casi tres décadas en las disciplinas psicosociales; se refiere a una actitud en la que el sujeto asume el control de su conducta de modo activo y toma la iniciativa en el desarrollo de acciones innovadoras para generar mejoras, haciendo prevalecer la libertad de elección por encima de las circunstancias –generalmente adversas– del contexto. Además, significa asumir la responsabilidad de hacer que las cosas ocurran de forma positiva, o sea, decidir lo que se desea hacer y cómo hacerlo. Fue usado por primera vez en 1946 y acuñado por el psiquiatra austríaco Frankl (1979) en base a su dolorosa experiencia en campos de concentración nazis, a los que logró sobrevivir.

¹² Aunque parece claro, tal vez valga especificar que cuando dice “sistema”, Shön se refiere a los sistemas educativos.

Es importante la transmisión y apropiación de lo histórico; una organización inteligente es un terreno fértil en el que todos y cada uno tratan de aprender a hacer mejor la tarea que les corresponde como responsabilidad primaria (que ya no es exclusiva): se convierten así en protagonistas de la historia compartida (Llano Cifuentes, 1999). El trabajo en equipo adquiere una significación más profunda, ya que la interacción cooperativa con otros facilita el aprendizaje individual y colectivo.

Más allá de la importancia de la existencia de liderazgos que conduzcan el aprendizaje de los miembros de la organización en la direccionalidad deseada y valorada por ella, es también destacable el auto-aprendizaje, a partir de la propia experiencia y mediante la autoevaluación de la eficacia de la gestión y del propio desempeño.

Para nombrar esos procesos de aprendizaje se acuñó el término *desarrollo de capacidades* (Horton, 2004), mediante el cual las personas, grupos y organizaciones mejoran sus habilidades para llevar a cabo sus funciones y para alcanzar los resultados deseados a través del tiempo. Esta definición destaca dos puntos importantes: que el desarrollo de capacidades es en gran parte un proceso de crecimiento y desarrollo interno, y que los esfuerzos para desarrollar las capacidades deben estar orientados hacia los resultados. El aprendizaje basado en la experiencia o a partir de la práctica, está en el centro del desarrollo de capacidades.

Los esfuerzos para el desarrollo de capacidades por lo general incluyen modalidades de difusión de información, la capacitación propiamente dicha, los mecanismos de facilitación¹³ y las tutorías¹⁴, el trabajo en redes y el aprendizaje basado en la experiencia.

En los actuales contextos económicos, sociales y culturales, se necesitan “escuelas inteligentes”, es decir, organizadas flexiblemente, con capacidad de aprendizaje y transformación permanentes. ¿Qué se requiere para lograrlo? Parafraseando a Aguerro (1996), habría que:

- *Disminuir las jerarquías*, creando equipos autónomos para lograr mayor flexibilidad y rapidez. Es decir, encontrar un método para asegurar que los equipos en las diferentes instancias institucionales trabajen en conjunto de manera fluida y coherente.¹⁵
- *Habilitar espacios de interacción*. Las decisiones que se deben tomar para el funcionamiento adecuado de la organización suponen espacios de intercambio y reflexión conjunta, que deben estar diseñados como parte del modelo institucional. Estos espacios incluirían no sólo al personal docente, sino también a los estudiantes, mediante representaciones.
- *Incrementar el tiempo de los docentes en la unidad escolar*. La tarea docente ya no es una tarea individual, sino grupal. El modelo de organización de la tarea docente en el nivel primario supone que cada docente hace lo que le parece en su aula; esto fomenta más el trabajo individual que el trabajo en equipo. En el caso del nivel secundario, es el docente el que se desplaza de institución en institución porque el centro del trabajo es el aula. Este modelo debe reemplazarse por otro en el que el centro de trabajo sea la unidad escolar. Se requiere para ello de un modelo de organización que permita el desempeño del docente de este nivel de acuerdo con este criterio.
- *Reducir las pérdidas*. El hecho de homogeneizar el cuerpo de estudiantes, sin tomar en cuenta las características y necesidades individuales, genera pérdidas: abandono, repetición, escaso aprendizaje, de lo cual no se hace cargo la institución. El modelo de organización

¹³ El término “facilitación” reemplaza acá al anglicismo proveniente del deporte: “coaching”, entendiéndose por tal una acción que consiste en ayudar a poner de manifiesto el potencial de las personas, para que puedan elevar su rendimiento, guiando y apoyando a las personas a orientar sus acciones hacia la dirección deseada para convertirse en lo que desean ser y hacerlo de la mejor manera posible; el sentido es ayudar a aprender en lugar de enseñar.

¹⁴ La tutoría es un proceso de acompañamiento durante la formación de los estudiantes, que se lleva a cabo mediante la atención personalizada, o sea, suele realizarse sobre una persona y no sobre un grupo; es entendida como una función docente personalizada que reconoce la diversidad del alumnado. No sólo procura superar problemas de rendimiento escolar, sino también problemas de convivencia en los establecimientos.

¹⁵ Esa idea de “equipos autónomos”, como se verá más adelante, se plasmó en el método IACE con la conformación de los Grupos Promotores dentro de cada escuela, destinados a motorizar los procesos autoevaluativos, en sintonía con los equipos directivos.

debe adecuarse a estas necesidades y ofrecer espacios de atención diferencial que las prevengan.

- *Incorporar la innovación.* Se necesitan personas capaces de improvisar, salir de las rutinas y responder con flexibilidad a las necesidades y demandas cambiantes.

Se reitera que las autoevaluaciones resultan estratégicas para promover ese tipo de aprendizajes y las consecuentes transformaciones, al proporcionar retroalimentación rápida a las personas y los grupos acerca del grado de efectividad de sus formas de gestión.

En el IACE se entiende la *autoevaluación* como:

...una actividad programada y sistemática de reflexión acerca de la propia acción desarrollada, sobre la base de información confiable acerca de los procesos desarrollados, los recursos usados y los resultados alcanzados, con la finalidad de emitir juicios valorativos fundamentados, consensuados y comunicables. Debe ser efectiva para recomendar acciones para el cambio orientado a la mejora de la calidad educativa en la escuela. (Adaptado de Nirenberg, 2013, capítulo 4).

Dado que la autoevaluación la realizan los propios integrantes de la escuela y que esos mismos actores son quienes recomiendan las acciones superadoras de los problemas detectados y priorizados, las cuales plasman en un Plan de acción consensuado, no constituyen imposiciones provenientes de las autoridades ni de alguien externo a las escuelas, lo que sin duda aporta viabilidad a su posterior implementación. Lo dicho no significa desconocer la relevancia que tienen los apoyos de autoridades escolares y jurisdiccionales para favorecer los procesos de la autoevaluación y la ulterior concreción de los Planes formulados.

La evaluación que sólo se queda en el enjuiciamiento, en particular si éste no resulta del todo positivo, suele convertirse en frustración y tornarse inmovilizador. Esa es una de las razones, aunque no la única, de las conocidas resistencias a la evaluación y de la no utilización o aplicación de sus recomendaciones.¹⁶

Pero si el propósito explícito desde el comienzo es aprender en forma conjunta a partir de 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 aprendizaje y fortalecimiento de todos aquellos que se involucran en sus procesos.

Se reitera que el método se funda en esa concepción acerca de la evaluación, como una instancia de enseñanza y aprendizaje para todos los que participan de ella, en el convencimiento de la eficacia de la pedagogía socrática, que plantea interrogantes y procura respuestas adecuadas y compartidas, donde haya lugar para discusiones, opiniones, y se reflejen razonamientos, fundamentos y evidencias. En definitiva, interesa más la intersubjetividad¹⁷ que la esquiva objetividad (Habermas, 1982). Por esa vía es posible aprender algo más sobre la estructura y el funcionamiento de la escuela con vistas a mejorar su calidad.

¹⁶ Las resistencias a la evaluación están directamente emparentadas con la citada “resistencia al cambio”. Para profundizar sobre esas “resistencias” véase Nirenberg, 2013, capítulo 7.

¹⁷ El término se refiere a la generación de significados compartidos construidos por los diferentes actores en sus interacciones, que permiten interpretar el significado de las situaciones o fenómenos; se trata de la superación de la subjetividad individual mediante la asunción de diferencias y a través de acuerdos que permitan conocimiento compartido; Habermas denomina a ese proceso como: creación de “espacios epistemológicos de intersubjetividad”.

2. LA TEORÍA DEL CAMBIO DEL IACE

En el apartado previo se vinculó la autoevaluación con las organizaciones inteligentes y se dieron varias precisiones teóricas o conceptuales que enmarcan el método IACE; en este se procura complementar esas fundamentaciones.

Los sistemas educativos de la región de América Latina y Central presentan, desde hace décadas, importantes déficits de calidad y equidad que tienen efectos más negativos sobre las poblaciones más pobres. Las razones son múltiples y abarcan causas externas e internas a las escuelas.

En el último decenio del siglo pasado se iniciaron los procesos estandarizados de evaluación de la calidad de los sistemas educativos, destinados a medir los resultados de aprendizaje que alcanzan los estudiantes en distintos años y niveles de la escolaridad primaria y secundaria. Estas modalidades de evaluación instauradas en la mayoría de los países de la región son necesarias y útiles para la formulación de políticas educativas nacionales, pero no son suficientes para provocar, por un lado, el arraigo de una cultura evaluativa dentro de las escuelas, y por otro, para producir los cambios institucionales necesarios, definidos y activados por los principales actores del hecho educativo: los planteles docentes, los estudiantes, sus familiares y, en sentido amplio, la comunidad educativa.

Las razones de la insuficiencia de esos grandes operativos sistémicos para provocar transformaciones perdurables en las prácticas y las gestiones institucionales educativas son diversas (Bolívar, 2000), de las que acá se resaltan las siguientes cinco:

- Se centran en los logros del aprendizaje y difícilmente abordan otros aspectos que tienen que ver con la calidad educativa, como la inclusión, la atención a la diversidad, la promoción de derechos, el clima escolar y otras cuestiones de singular importancia por sus implicancias formativas.
- El carácter externo y predominantemente cuantitativo del enfoque evaluativo que utilizan impide profundizar en los factores que expliquen los problemas del fracaso escolar y las trayectorias truncadas de los estudiantes.
- La demora en las devoluciones de los resultados evaluativos dificulta tomar mejores y más oportunas decisiones en los niveles provinciales, locales e institucionales, ya que el tiempo que transcurre entre los operativos de recolección de los datos y la obtención de resultados procesados, consolidados, analizados y publicados suele ser demasiado extenso.
- A lo anterior se suma el hecho de que esas tardías devoluciones no han sido por establecimientos sino por áreas administrativas o zonas geográficas.¹⁸
- Esas evaluaciones suelen finalizar en escalas clasificatorias de escuelas (rankings), que más que promover actitudes hacia la mejora en el desempeño de los planteles (así como en los estudiantes y familiares) de las que se ubican en lugares bajos de esas escalas, provocan desaliento, impotencia o en el mejor de los casos, actitudes competitivas.

Cabría agregar que tal vez existe un problema con la “apropiación” de los métodos y resultados de ese tipo de evaluaciones por parte de los actores significativos en los establecimientos, lo cual dificultaría concretar los cambios requeridos.

Teniendo en cuenta esas limitaciones para provocar cambios a nivel de los establecimientos fue que se desarrolló el método IACE, orientado a la mejora de los desempeños y los logros escolares; las experiencias de su aplicación han mostrado un proceso muy sinérgico para promover la calidad, debido al protagonismo que otorga a los propios agentes escolares en la mejora de sus prácticas (Duro y Nirenberg, 2016).

¹⁸ Se reconoce que ese señalamiento, así como el previo, han sido superados en parte mediante el operativo nacional Aprender de Argentina, diseñado desde 2016 por la Secretaría de Evaluación Educativa del MEyD nacional.

La idea no fue remplazar las evaluaciones externas y/o cuantitativas por otras con enfoques cualitativos y de carácter participativo –autoevaluaciones–, sino procurar eficaces triangulaciones entre los diferentes abordajes y a la vez influir en la selección de indicadores, buscando más integralidad y riqueza que los que suelen considerar esos operativos masivos de alcance nacional.¹⁹

Toda intervención y toda evaluación que se orienten a mejorar situaciones adversas o problemáticas, se sustentan en una Teoría del Cambio (TdC). Su formulación se compone de diversas hipótesis explicativas y propositivas, con vistas al desarrollo de procesos intencionales de transformación, en este caso en el campo educativo. En términos sencillos, puede decirse que una TdC plantea que...

...si se despliegan ciertos procesos, es decir, si se llevan adelante diversas acciones, en determinadas circunstancias (bajo determinados supuestos), si se disponen y se usan distintos recursos (humanos, de conocimiento, temporales, materiales, de equipamientos, financieros...), y si se cuenta con la adhesión de actores significativos, se obtendrán los resultados esperados, en términos de contribuir a la superación de situaciones problemáticas (adaptado de Nirenberg, 2013, capítulo 4).

Lo que se debe poner en evidencia son justamente tales cuestiones: los problemas a afrontar, los supuestos, los requerimientos contextuales, los aspectos estructurales necesarios, los recursos de todo tipo requeridos, las adhesiones con que se cuenta y los procesos o líneas de acción que se deben desarrollar para obtener los resultados esperados. Vale decir: la TdC refleja la estrategia o racionalidad de las acciones propuestas en el marco de una intervención.

El IACE adhiere a una concepción del cambio institucional como un proceso básicamente cultural y por eso se lo considera lejos de ser automático o espontáneo; por el contrario, se trata de concebir un conjunto de líneas de acción entramadas, con un desarrollo para nada lineal y cuyo destino final, si bien debe ser planificado con antelación, difícilmente pueda ser conducido con absoluta certeza o precisión; eso se debe a que la planificación del cambio debe ser estratégica y contar, como se dijo, con recursos diversos y adhesiones de parte de actores significativos.²⁰

Es ilusorio pretender que los establecimientos escolares puedan modificar fácil o rápidamente hábitos, prácticas, concepciones, conocimientos y estilos de vínculos formales e informales. Pueden suponerse más exitosos aquellos procesos de cambio que se planteen en forma gradual y pongan en claro, desde el inicio, los nuevos contornos, los resultados a los que se pretende arribar.²¹ Y, como se dijo, es importante contar con un consenso explícito, formal y conducente de parte de los actores más influyentes –estratégicos–, sobre todo aquellos que tienen la capacidad para vetar los cambios propuestos o desviar el curso de los acontecimientos. Dicho consenso no solo deberá referirse a los objetivos a alcanzar, sino también a los modos, caminos o acciones que conducirán a lograrlos.

Sin desconocer la existencia de férreos intereses gremiales o corporativos, ocurre muchas veces que la resistencia al cambio tiene fundamentalmente la razón de la inercia, el valor de la tradición, la importancia de los símbolos y otras prácticas que conforman y definen el sentido común de una institución o de un grupo determinado. Se puede desear cambiarlos por su ineficiencia, disfuncionalidad o perjuicio en términos del interés general, pero no debe suponerse que todos los actores relevantes de un sistema habrán de alinearse con esa pretensión transformadora, a pesar de que se cuente con la legitimidad y los recursos necesarios. La gestión del cambio es un proceso complejo e intrincado y cada escenario tiene su especificidad, por lo que la teoría tiende a

¹⁹ Esa influencia fue visible a nivel nacional, donde la Secretaría de Evaluación Educativa del MEyD procuró desarrollar, aunque sin conseguir mayor alcance, algunos módulos de autoevaluación que pretendían complementar el operativo nacional Aprender; véase: <https://www.argentina.gob.ar/educacion/autoevaluacion-aprender-modulos-de-trabajo>.

²⁰ Es recomendable hacer un “mapeo de actores”, calificando sus adhesiones a la iniciativa de cambio y señalando qué recursos manejan o controlan. Véase al respecto, Nirenberg, 2013, capítulo 3; asimismo, la adaptación de ese mapeo al caso del IACE, está disponible en la pestaña de Sustentabilidad de la web.

²¹ En la jerga de la planificación tales contornos se llaman “imagen objetivo”, “imagen horizonte”, “situación futura deseable”, entre otras denominaciones.

relativizarse frente a realidades que son más caprichosas –incluso contradictorias– de lo que suelen asumir quienes se embarcan en procesos de transformación.

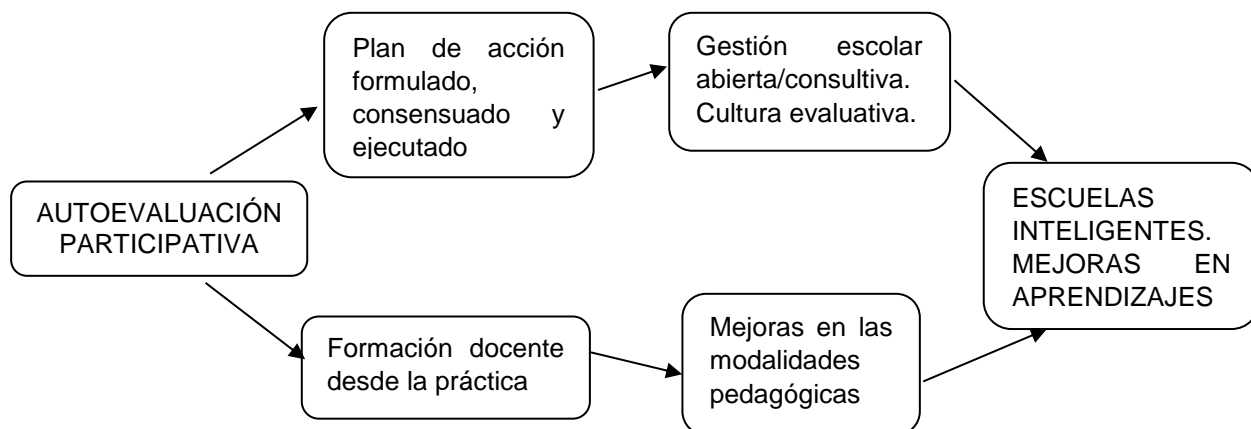
Uno de los elementos más importantes, además de las mencionadas adhesiones, es construir la reputación respecto de la capacidad de llevar adelante los cambios propuestos. Eso se construye gradualmente en función de los atributos del liderazgo –la visión estratégica, la elección de las tácticas adecuadas, la capacidad de modificar a tiempo el curso de acción para evitar sobresaltos o potenciales errores– y del paso del tiempo, incluyendo la superación de eventos críticos que consolidan y refuerzan la imagen que se tiene de los que conducen y la que los propios protagonistas tienen de sí mismos.

El cambio es posible, como lo muestra la experiencia histórica (tanto a nivel social general, como de las instituciones); hay numerosos casos exitosos de grandes transformaciones que modificaron cuestiones que previamente parecían difíciles, sino imposibles, de cambiar. Sin embargo, no deben subestimarse las dificultades intrínsecas de dichos procesos, las complicaciones que inesperadamente suelen enlentecer el ritmo, las frecuentes ansiedades frente a los resultados deseables que se demoran, las dudas en torno a la dirección y el sentido de las transformaciones que se están operando.

En resumen: los procesos de cambio son inciertos, complejos, no tan ordenados y muchas veces turbulentos. No por eso el intento de planificarlos es soslayable, por el contrario: hacerlo clarifica la direccionalidad del cambio y es una manera de sensibilizar y buscar adhesiones.

En el IACE, la TdC tiene como hipótesis general de sustento que los procesos de autoevaluación, en los que se incluye el protagonismo de los diferentes agentes educativos así como de sus destinatarios, son un camino efectivo para producir cambios que mejoren la calidad educativa de los establecimientos, lo cual se reflejará en su transformación en escuelas inteligentes que brinden una mejor educación a los niños y adolescentes.

El siguiente esquema procura resumir la TdC del IACE, a nivel de cada establecimiento:



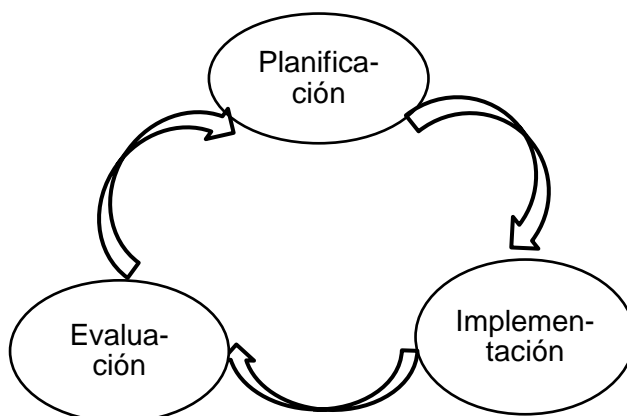
Otra hipótesis que sustenta la TdC del IACE es que los agentes educativos se apropiarán del método (lo cual, en efecto, ha sucedido), para generar así en las escuelas una cultura autoevaluativa y de programación basada en reflexiones, evidencias y acuerdos.

Asimismo, a nivel sistémico, se presume –se promueve– que las autoridades jurisdiccionales usen los insumos de la consolidación de los planes del conjunto de las escuelas para sus decisiones y procesos de formulación de políticas, lo cual también se ha ido logrando, en forma gradual y sostenida (Nirenberg, 2009).

De tal forma, las escuelas pueden reutilizar ese método, periódicamente y en forma autónoma, parcial o completa, según los problemas de la gestión institucional que en cada momento se presenten.

La autoevaluación que se desarrolla en cada establecimiento escolar permite que los diferentes actores (los directivos, docentes, estudiantes y sus familiares) a la vez que toman conciencia de las problemáticas prevalentes, programen e implementen en forma protagónica procesos de mejora que resulten adecuados y viables en sus ámbitos institucionales. Por eso, el IACE incluye, además de procedimientos autoevaluativos propiamente dichos, un formato para el diseño de un Plan de acción para la mejora de la calidad educativa, que suele implementarse en el siguiente ciclo lectivo, que será, a su vez, monitoreado y evaluado para nuevamente reprogramar, y así siguiendo. Eso significa que la gestión escolar ingresa en un proceso iterativo de planificación → ejecución → evaluación, ciclo virtuoso que caracteriza la gestión de toda intervención para la transformación.²²

Es posible representar ese ciclo iterativo, con el siguiente esquema, donde el movimiento continuo es según las agujas del reloj, como lo indican las flechas:



El IACE brinda además herramientas para que los niveles centrales de las jurisdicciones consoliden –sistematicen– los planes formulados por las escuelas, en especial, los problemas priorizados y las acciones superadoras propuestas; también se ofrecen instrumentos para el seguimiento de la implementación de los planes formulados.²³ Eso facilita la incidencia en la formulación de líneas de acción y políticas educativas de esos niveles jurisdiccionales, así como también en las políticas educativas del nivel nacional.

²² Sobre el ciclo iterativo de la gestión de las intervenciones, véase capítulo 2 de Nirenberg, 2013.

²³ Con ese fin se elaboró un cuadernillo titulado *Recomendaciones para los Niveles Educativos Jurisdiccionales* (resumido más adelante y disponible en la web), en el que se ofrecen pautas y procedimientos para: 1) facilitación de los procesos autoevaluativos, 2) sistematización de los procesos de aplicación en las escuelas, 3) consolidación de los Planes y el seguimiento y evaluación de su ejecución.

3. DESCRIPCIÓN DEL MÉTODO

Alcanzar el objetivo de mejorar la calidad educativa requiere diferentes recorridos. Uno de ellos, imprescindible, consiste en la reflexión sistemática sobre la base de información confiable, pertinente y oportuna que posibilite la mejor forma de intervenir sobre la realidad escolar para elevar sus desempeños y resultados. De allí que uno de los propósitos del IACE es el de promover una cultura evaluativa con el protagonismo de las propias personas e instituciones que intervienen en el proceso educativo. El método IACE es la experiencia de autoevaluación escolar más prolongada, sistemática, y de mayor alcance, llevada a cabo en Argentina y en la región de América Latina y Central.

El **marco legal** vigente que en Argentina fundamenta la autoevaluación escolar puede resumirse en los siguientes artículos de la Ley 26.206 de Educación Nacional, promulgada en el año 2006:

“El Ministerio de Educación tendrá la responsabilidad principal en el desarrollo e implementación de una política de información y evaluación continua y periódica del sistema educativo para la toma de decisiones tendiente al mejoramiento de la calidad de la educación, la justicia social, en la asignación de recursos, la transparencia y la participación social”. (Capítulo III, artículo 94).

“La política de información y evaluación se concertará en el ámbito del Consejo Federal de Educación. Las jurisdicciones participarán en el desarrollo e implementación del sistema de evaluación e información periódica del sistema educativo, verificando la concordancia con las necesidades de su propia comunidad en la búsqueda de la igualdad educativa. Asimismo, apoyará y facilitará la autoevaluación de las unidades educativas con la participación de los/as docentes y otros/as integrantes de la comunidad educativa”. (Capítulo III, artículo 96).

El IACE busca cooperar con los directivos y docentes, así como con los funcionarios de los niveles educativos provinciales, para mejorar en forma continua la calidad educativa que brindan sus escuelas, en cumplimiento de esas disposiciones legales y los lineamientos políticos nacionales.

En síntesis, los **propósitos del método IACE** para los tres niveles educativos, son:

- En cada escuela:
 - Generar cultura de autoevaluación y de planificación de la gestión escolar mediante procedimientos e instrumentos sistemáticos y validados que son cumplimentados por los propios agentes escolares.
 - Promover el protagonismo de los actores implicados.
 - Contribuir a la mejora continua de la calidad educativa a través de la formulación e implementación de Planes de acción para la mejora de la calidad educativa en cada establecimiento, que resulten viables y actualizables y que se orienten a superar los problemas detectados y priorizados.
 - Contribuir a la formación docente, por medio de dispositivos distintos de los tradicionales, bajo la modalidad de aprendizajes a partir de la propia práctica.
- En los sistemas educativos:
 - Impulsar políticas que promuevan la autoevaluación escolar, a través de dejar capacidad instalada para la posibilidad de una aplicación más autónoma del método en sus escuelas.
 - Propiciar un cambio en la dirección en que se toman las decisiones (de arriba hacia abajo), para incluir en la formulación de las políticas educativas, las demandas y propuestas provenientes de las escuelas (de abajo hacia arriba).

El **enfoque de derechos** es considerado en el método IACE desde dos planos de análisis: uno en relación con los niños y adolescentes, y otro en relación con los adultos (directivos, planteles escolares y familiares).

Desde el punto de vista de los derechos de niños y adolescentes, se considera:

- El derecho a la inclusión educativa en condiciones de equidad, tanto del acceso como de la calidad de la educación que reciben. Eso incide en las posibilidades de desarrollo futuro tanto personal como colectivo de niños y adolescentes.
- La escuela como entorno protector de los derechos de los niños y adolescentes (mediante acciones de prevención, detección y atención de vulneraciones).²⁴

Y desde el punto de vista de los docentes y familiares se toma en cuenta:

- El derecho a la participación del plantel docente en la identificación y priorización de problemas y en formular propuestas de acciones orientadas a la mejora, así como en su implementación.
- El derecho a participar de los familiares o adultos responsables de opinar, tener acceso a información sobre el proceso de aprendizaje de sus hijos y proponer acciones en su beneficio.²⁵

El IACE contribuye a la concreción de esos derechos, a la vez que a la disminución de las brechas existentes entre los niños y adolescentes que viven en situaciones de pobreza o vulnerabilidad y aquellos que se encuentran en condiciones socioeconómicas y culturales más ventajosas, lo cual se traduce como la búsqueda de equidad.

Ya no se discute la alta interrelación entre las oportunidades de acceso a la educación y el adecuado desarrollo infantil y adolescente, ni que la escolarización potencia sus posibilidades cognitivas, emocionales y sociales. En tal sentido, la calidad educativa es un elemento central que favorece el desarrollo pleno de las capacidades y potencialidades de los niños y adolescentes, más allá de las condiciones económicas, sociales y culturales del medio familiar y social donde llegan al mundo y crecen. Por ello se pone especial énfasis en las escuelas situadas en entornos de pobreza o que atienden grupos vulnerables, especialmente las de zonas rurales y las que reciben población de comunidades indígenas.

El IACE considera que **la calidad educativa es un concepto multidimensional**, siendo diversos los aspectos a los que hace referencia y múltiples los factores que la determinan. Vale detenerse brevemente en su definición, dado que se trata del “objeto” de la autoevaluación que acá se plantea.

Se parte de la idea de que la misión de la escuela y sus logros guardan estrecha relación con la idea de calidad que cada establecimiento sustente; sin desmedro de que a nivel jurisdiccional y nacional existan lineamientos sobre el sentido de tales cuestiones, en cada escuela, en forma explícita o no, existe una especificación de su misión y consecuentemente de lo que significa la calidad educativa y cuáles logros son deseables para sus estudiantes.

Este concepto puede ser analizado en relación con el sistema educativo como un todo o bien en relación con cada nivel o cada escuela. En el primer caso, sería posible resumir en un solo párrafo el complejo concepto de calidad educativa:

Un sistema (provincial o nacional) con una educación inclusiva y de calidad es aquel que logra que todos los niños y adolescentes ingresen en la escuela y tengan trayectorias escolares completas, cumpliendo la edad teórica deseada y obteniendo adecuados resultados de aprendizaje. (Duro y Nirenberg, 2009).

Precisando lo dicho, se afirma que un sistema educativo de calidad tiene:

²⁴ No se espera que las escuelas atiendan por sí mismas las vulneraciones de derechos que detecten, pero sí que, además de detectarlas, realicen las derivaciones a los organismos competentes, para que tales situaciones adversas puedan afrontarse.

²⁵ A la vez que derechos, esas son consideradas obligaciones.

- Objetivos curriculares relevantes y compartidos.²⁶
- Eficacia, es decir que logra un acceso universal, así como la permanencia y el egreso de los estudiantes acorde con los objetivos de aprendizaje previstos.
- Impacto, en términos de que los estudiantes adquieren conocimientos y conductas duraderas o permanentes, orientadas a una ciudadanía plena y en el caso del nivel secundario, los habilite tanto para la educación superior como para ingresar al mercado de trabajo.
- 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 estudiantes 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 expresado para el sistema educativo como un todo y considerando la calidad educativa de cada escuela, más allá del nivel educativo al que pertenezca, puede decirse que un establecimiento brinda educación de calidad si:

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

Esas son cuestiones clave, y van más allá de los logros de aprendizaje en los contenidos de las tradicionales áreas curriculares, aunque sin duda repercuten en esos rendimientos; todas ellas se contemplan en los dispositivos autoevaluativos del IACE para cada uno de los niveles educativos.

A partir de lo dicho hasta acá, se seleccionaron las **dimensiones, variables e indicadores de la calidad educativa**.

Aunque en la jerga de los evaluadores se trata de términos que son utilizados comúnmente, no todos están familiarizados y no siempre se los usa con iguales significados, por eso se dice que son conceptos “polisémicos”. Vale entonces aclarar qué se entiende en el IACE por dimensiones, variables e indicadores.²⁷

Las **dimensiones** son los grandes ejes analíticos con que se aborda el fenómeno de la calidad educativa; se trata de variables complejas, que poseen un alto nivel de abstracción, y por ende son difíciles de apreciar en su globalidad; por ello se especifican o se abren en variables más operativas u observables, para permitir un análisis más concreto y preciso.

²⁶ Esos objetivos se reflejan en los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP), que constituyen el cuerpo de contenidos comunes y obligatorios que deben incorporarse al currículo y desarrollarse en todos los establecimientos de Argentina, ya sean de gestión pública o de gestión privada.

²⁷ Para más detalle sobre esos conceptos véase Nirenberg, 2013, capítulo 4.

Las **variables** son conceptos que aluden a atributos, estados o situaciones de objetos o sujetos que cambian en cantidad y/o cualidad, debido a la influencia, intencional o no, de otras variables; o sea, pueden asumir diferentes valores (cuantificables o cualificables) a lo largo del tiempo o en diferentes contextos.

Los **indicadores** son medidas o apreciaciones de fenómenos, eventos, situaciones, condiciones; también son variables, pero de menor nivel de abstracción o de generalidad, medibles, tangibles u observables; brindan información sobre algo que no es manifiesto ni directamente registrable, por eso se dice que especifican las variables, son “marcadores” de sus cambios.

El proceso de la evaluación se puede sintetizar así: determinación de dimensiones, variables e indicadores, que permiten formular preguntas orientadoras (y viceversa), la elección de las técnicas a usar y la especificación de las fuentes a indagar, el diseño, puesta a prueba y aplicación de instrumentos para la obtención, el procesamiento y análisis de información apropiada; las respuestas a las preguntas orientadoras facilitan la emisión de juicios valorativos fundamentados y de recomendaciones para mejorar la acción.

Puede representarse ese proceso con el siguiente esquema:



Es posible sintetizar ese proceso en una **matriz síntesis**, precisando brevemente, para cada dimensión, las variables, los indicadores de cada variable, las técnicas y fuentes para obtención de la información y las principales preguntas que deberían ser respondidas. Cada uno de esos aspectos titulará las respectivas columnas. El objeto de esa matriz síntesis es dar a entender, en forma resumida e interrelacionada, cuáles son los aspectos que se evaluarán, cómo (y eventualmente cada cuánto) se medirán o apreciarán y qué respuestas deberá dar, como mínimo, el informe evaluativo. Las definiciones y explicaciones acerca de esos aspectos –dimensiones, variables e indicadores, por un lado, y técnicas por utilizar y fuentes, por otro– deberán ser explicitados en forma más amplia y

comprensible. Las matrices síntesis del IACE para los tres niveles educativos se incluyen en los respectivos cuadernillos, que pueden descargarse desde la web.

Es preciso hacer un paréntesis acá para resaltar dos cuestiones:

- 1) que el proceso antes descrito está lejos de ser lineal, por el contrario, tiene múltiples marchas y contramarchas; o sea, se trata de un proceso “lógico” más que secuencial puro.
- 2) que la medida en que una evaluación es más o menos participativa tiene que ver con cuáles actores se involucran activamente –son protagónicos– y de qué modo lo hacen, en cada uno de los pasos del proceso evaluativo.

El método IACE no agota la multifacética estructura y dinámica del fenómeno educativo, ya que a efectos de viabilizar los procesos de aplicación se priorizaron algunas dimensiones y variables.

Así, las grandes *dimensiones* (ejes analíticos) que se consideraron dentro del concepto de calidad educativa son las tres que siguen:

- I. Resultados y trayectorias educativas de los estudiantes
- II. Perfiles y desempeños docentes
- III. Capacidades y desempeños institucionales

Sin embargo, en la primera versión del IACE (que inicialmente fue diseñada sólo para el nivel primario) se habían considerado nueve dimensiones para evaluar el concepto ampliado de calidad educativa. Luego se hicieron sucesivas reducciones, mediante recategorizaciones de las respectivas variables e indicadores y así se llegó al esquema tridimensional, siguiendo las recomendaciones de Edgar Morin que considera que los humanos estamos mejor preparados para entender la realidad compleja en esquemas de tres dimensiones (Morin, 2009).²⁸ Cada matriz evaluativa acumula, para los diferentes niveles educativos, entre 26 y 30 variables que se desglosan a su vez en un número diverso de indicadores (véanse en el apartado *Detalle de variables e indicadores*).

La primera de esas dimensiones se refiere a los efectos de la educación en los niños y adolescentes, reflejado en variables e indicadores que se vinculan con los resultados de aprendizaje en las áreas de matemáticas, lengua y otras, así como en la adquisición de valores y de actitudes favorables hacia el estudio; también se incluyen variables como el ausentismo, la repitencia y el abandono, que inciden y dan forma a sus trayectorias educativas.

La segunda dimensión tiene que ver sobre todo con los perfiles de formación, las capacidades y los desempeños pedagógicos de los docentes en las aulas. Se incluyen variables tales como la adecuación del desempeño docente respecto de las metas de la respectiva escuela y los objetivos de enseñanza, sus capacidades para trabajar en la diversidad – tomando en cuenta los distintos ritmos e intereses de sus estudiantes –, las habilidades para trabajar con estudiantes con discapacidades, la inclusión de las actuales tecnologías de información y comunicación (TIC)²⁹, las metodologías que usan para la evaluación de aprendizajes, sus conductas no discriminatorias, sus capacidades para detección y atención o derivación de casos de vulneración de derechos de niños y adolescentes y sus actividades de formación y actualización docente.

La tercera y última dimensión se refiere a la gestión institucional, particularmente la existencia en cada escuela de una misión compartida por los diferentes agentes escolares; el estilo de la conducción, más o menos democrático y promotor de la participación (de docentes, del personal no docente, de estudiantes y de sus familiares); el clima escolar imperante, en términos de los vínculos existentes entre los diferentes actores implicados; la comunicación e información que el establecimiento brinda acerca de la gestión escolar (tanto hacia su interior como hacia su contexto

²⁸ También Donavedian, A. (1966) proponía, para evaluar calidad de la atención de la salud, tres dimensiones básicas: estructuras, procesos y resultados. En el IACE, si se lo analiza detenidamente, se trata de algo bastante similar.

²⁹ Se hace referencia a la utilización de las TIC en sentido transversal, con criterio pedagógico, en todas las disciplinas y no exclusivamente como una materia en sí.

- En el año 2006 se realizó un *estudio preliminar* en tres provincias, donde UNICEF Argentina ya venía trabajando: Buenos Aires, Misiones y Tucumán. Mediante cuestionarios autoadministrables, grupos focales y entrevistas, el estudio indagó a funcionarios nacionales y provinciales, directivos y docentes de establecimientos, estudiantes de los grados superiores de escuelas primarias y de las secundarias, familiares de los estudiantes y personal no docente.³¹ Se focalizó en el significado que esos actores adjudicaban a la calidad educativa y cuáles consideraban sus aspectos más relevantes; también se indagaron sus opiniones acerca de la necesidad y viabilidad de encarar procesos de autoevaluación en las escuelas, donde se contemplaran los puntos de vista de los diferentes actores, lo cual nunca se había realizado antes, según también fue indagado.
- Se elaboró, en el año 2007, el *marco conceptual* acerca de la calidad educativa y se especificaron las principales dimensiones, variables e indicadores para cada nivel, tomando en cuenta el estudio realizado y la abundante bibliografía consultada.
- En función de ese marco conceptual, se definió el *abordaje evaluativo* a adoptar y se diseñaron, en forma preliminar, los *ejercicios e instrumentos* para realizar la autoevaluación.
- El método se sometió a un primer *proceso de validación*, en 2007, a través de una estrategia triple y secuencial:
 - Se sometieron los productos preliminares al “juicio de expertos”,³² con reconocidos especialistas argentinos en ciencias de la educación. A lo largo de intensas y animadas jornadas de trabajo conjunto (mediante dispositivos virtuales y presenciales) se revisaron las herramientas diseñadas y se recibieron valiosos aportes que se tomaron en cuenta para realizar ajustes y producir una nueva versión que fue nuevamente sometida a revisión por los expertos.
 - Asimismo, bajo dinámicas de taller, se analizaron los materiales con supervisores, directivos y docentes de los tres niveles educativos de varias provincias y se recogieron sus aportes que también se reflejaron en consecuentes ajustes.
 - Se realizaron aplicaciones, a modo de puesta a prueba, en alrededor de 70 a 100 escuelas en cada uno de los niveles de diversas provincias. De allí se recibieron señalamientos y aprendizajes que permitieron más ajustes.
- Se realizaron sucesivas aplicaciones del IACE en los siguientes años, que implicaron continuos aprendizajes y sucesivas validaciones, así como adecuaciones y actualizaciones al método.³³

Una aclaración especial amerita el IACE para escuelas secundarias. Inicialmente fue diseñado con un importante soporte informático y con menor incidencia de jornadas plenarias; se incluía la respuesta a cuestionarios que se completaban por Internet, por parte de los distintos agentes de la comunidad educativa (directivos, profesores, preceptores, estudiantes y sus familiares, entre los más relevantes); se contemplaba, aunque en menor medida que en los jardines y las primarias, la realización de dinámicas grupales para discusiones y acuerdos a partir de la información emergente del procesamiento automatizado de esos cuestionarios.³⁴ Con ese diseño, se apostó a que se cumpliría cabalmente una importante línea política nacional entonces vigente, que tuvo como propósito la informatización de las escuelas secundarias del territorio argentino, mediante el programa llamado “Conectar-Igualdad”, que entregaba una notebook a cada alumno y a cada docente, preveía dotar de conectividad a Internet a todos los establecimientos secundarios públicos que no contaban con ella o cuya red fuera deficiente y prometía la formación de los profesores para posibilitar un mejor aprovechamiento de las TIC en el aula. Sin embargo, pudo verificarse que lo único que se cumplió cabalmente fue la entrega de las notebooks, no así la conectividad en los

³¹ Ese estudio no incluyó jardines, pues en ese entonces aún no era obligatorio el nivel inicial.

³² Véase en qué consiste la técnica del juicio de expertos en Nirenberg, 2013, capítulo 10.

³³ Es destacable la generosa actitud del área de educación de UNICEF Argentina de plasmar esos aprendizajes emergentes de las aplicaciones en sucesivas ediciones (anuales o bianuales) de los diversos materiales impresos, así como de encargarse de su distribución oportuna en las provincias argentinas.

³⁴ Habida cuenta de que la organización de la escuela secundaria en Argentina muestra una mayor fragmentación de su plantel docente, en comparación con las escuelas primarias o los jardines, en la primera versión se habían disminuido a solo dos las jornadas plenarias. Sobre la organización de la escuela secundaria en Argentina, véase Larrondo, 2009, descargable desde la web.

establecimientos ni la formación docente, por lo que las autoevaluaciones bajo ese diseño se dificultaron mucho. Lamentablemente, hemos constatado que aún restan grandes esfuerzos para que se pueda concretar en las escuelas la posibilidad de informatización y trabajo en línea.

Por esos motivos, en el año 2016 se desarrolló una nueva versión del IACE secundaria, también previa validación según los pasos antes explicados (juicio de expertos, de supervisores, directivos y docentes, así como la puesta a prueba en escuelas); más allá de la especificidad de sus contenidos, ese nuevo diseño sigue lineamientos metodológicos similares a los IACE de nivel inicial y primario, aliviando el soporte informático y enfatizando las dinámicas grupales, pese a las dificultades que eso significa para los planteles docentes de ese nivel.

En ese año 2016 también se actualizaron, aunque no tan drásticamente como fue el caso del nivel secundario, las versiones IACE para el nivel inicial y primario, de modo de alcanzar una mejor compatibilidad con las políticas educativas de la nueva gestión de gobierno; en ese sentido, se agregaron algunos ejercicios –por ejemplo, sobre el uso de información, sobre todo la evaluativa, en los procesos decisionales– y se simplificaron o consolidaron algunas variables, reagrupando indicadores y en algunos casos desechando aquellos que presentaban una relativa superposición con otros.³⁵

La aplicación del IACE en las escuelas de cada provincia parte de la manifestación previa del interés y compromiso de las autoridades educativas provinciales en la implementación de procesos de autoevaluación. En función de ello dichas autoridades se comprometen a otorgar cuatro jornadas (de entre dos a cuatro horas cada una) que se consideran necesarias para la realización de reuniones plenarias en cada escuela.

Es relevante que en cada provincia se designe un referente o responsable del IACE y se conforme un equipo técnico que lo secunde, de dimensiones variables según la cantidad de escuelas seleccionadas,³⁶ para facilitar las actividades de acompañamiento y monitoreo de las aplicaciones en las escuelas; se diseñaron para eso los perfiles de formación y experiencia aconsejables.³⁷

Cada gobierno provincial define cuántas y cuáles escuelas aplicarán el IACE en cada oportunidad, pero siempre se les sugiere tomar en cuenta que no sean demasiadas –entre 60 y 100– y que se evite una exagerada dispersión geográfica, de modo de facilitar el acceso y aliviar el trabajo de terreno (visitas a los establecimientos o encuentros) para el mejor acompañamiento de los procesos aplicativos.

Se da comienzo a cada operativo de aplicación con una jornada inicial a cargo del equipo de CEADEL y donde acuden los integrantes del equipo técnico provincial, los supervisores y dos representantes de cada escuela seleccionada; en esa ocasión se presenta el método, se reflexiona sobre sus principales ejes conceptuales, se analizan los ejercicios y se describen los pasos a seguir para completar el proceso de autoevaluación.

En cada escuela el método prevé la realización de una serie de Ejercicios Básicos diseñados en base al esquema de las tres dimensiones antes sintetizadas y contemplando las variables e indicadores que las especifican. Para completar esos ejercicios las escuelas necesitan, como se anticipó, de cuatro reuniones plenarias de trabajo del plantel docente (incluidos sus equipos directivos) de alrededor de tres a cuatro horas de duración cada una, lo cual se requiere complementar con momentos de trabajo en pequeños grupos, de a pares y/o en forma individual.

³⁵ Para procurar esa compatibilidad, se realizaron reuniones de trabajo con los equipos de diversas áreas del MEyD nacional y se incluyeron los aportes recibidos.

³⁶ Aunque depende de la dispersión geográfica y la posibilidad de acceso, se estima que cada integrante del equipo técnico jurisdiccional puede realizar el acompañamiento de alrededor de 15 a 20 establecimientos.

³⁷ Véanse ejemplos de perfiles y funciones de los integrantes de los equipos técnicos provinciales en el Cuadernillo de Recomendaciones para los Niveles Educativos Jurisdiccionales, en la página web.

Los títulos de esos ejercicios básicos son bastante explicativos por sí mismos, pese a lo cual en la siguiente tabla se da una breve descripción de su contenido para el caso del IACE secundaria, pero se aclara que son bastante similares en los otros dos niveles.

Ejercicios básicos	Contenidos
Ejercicio básico 1 Sistematización de datos de la escuela para los últimos cinco ciclos lectivos completos.	Tabla para sistematizar registros que las escuelas realizan regularmente, sobre indicadores relacionados con trayectorias escolares en los últimos cinco ciclos lectivos completos: matrícula, repitencia, sobreedad, abandono, ausentismo de estudiantes y de profesores, entre los más relevantes, y comparación con los respectivos promedios provinciales. Se solicitan también estimaciones de otros indicadores que no suelen ser registrados pero que inciden fuertemente en las trayectorias escolares, como, por ejemplo: inserción temprana en el mundo laboral, maternidad/paternidad y embarazo adolescente.
Ejercicio básico 2 Encuesta (+ taller) a familiares de estudiantes.	Cuestionario a los familiares a cargo; autoadministrable, en caso de que sean letrados, o bien mediante entrevistador ³⁸ para quienes tengan dificultades de lecto-escritura; se recomienda aplicarlo en reuniones con los familiares, para así, una vez completado el cuestionario, realizar un taller sobre los mismos ejes de indagación. Se brinda el dispositivo para la carga de datos (tarea que suelen realizar preceptores y/o estudiantes), la emisión de salidas de información y el análisis de los tabulados y gráficos.
Ejercicio básico 3 Misión de la escuela.	Taller para que los integrantes del plantel y los estudiantes reflexionen sobre la misión y propósitos de la propia escuela, según una guía orientadora.
Ejercicio básico 4 Significado de calidad educativa en la escuela.	Taller para que el plantel y los estudiantes reflexionen, discutan y acuerden acerca del significado de la calidad educativa en el marco de la escuela a la que pertenecen, según una guía orientadora.
Ejercicio básico 5 Valoración de variables e indicadores de la calidad educativa. Priorización de problemas y propuestas de acciones superadoras.	Formato para que los diferentes actores realicen la valoración (en escalas de cuatro puntos) de las variables y los indicadores de las dimensiones de la calidad educativa, para que discutan y acuerden sobre esas valoraciones; además, en cada dimensión identifican problemas y proponen acciones superadoras. Se ofrece un dispositivo para cargar y procesar las valoraciones, problemas y propuestas, tarea que suelen realizar los preceptores y/o estudiantes.
Ejercicio básico 6 Plan de Acción para la mejora de la calidad educativa.	Formato o guía de programación para elaborar el Plan de acción para la mejora de la calidad educativa de la escuela, tomando en cuenta los problemas priorizados y las acciones superadoras propuestas en el ejercicio previo. La implementación de ese plan suele concretarse en el siguiente ciclo lectivo.

Cabe aclarar que antes de iniciar el completamiento del último ejercicio – la formulación del Plan de acción– se realiza una jornada provincial a cargo del equipo de CEADEL secundado por el equipo técnico provincial, a donde asisten los supervisores y representantes de todas las escuelas involucradas en el operativo de aplicación, para fortalecer sus capacidades en metodologías de planificación / programación; eso se detectó como algo necesario ya en las primeras aplicaciones del método.

³⁸ Suelen ser “entrevistadores” los propios estudiantes, en algunos casos los preceptores, o bien durante las reuniones de familiares hay quienes suelen ayudar a sus pares con dificultades.

Dado que el involucramiento de los estudiantes secundarios durante todo el proceso aplicativo en sus escuelas es más intenso y continuo (sencillamente por razones etarias), en las escuelas de nivel inicial y primarias se agrega otro ejercicio básico denominado *Consulta a los niños o estudiantes*, que consiste en un taller con dinámicas de juego acordes al tramo etario, para recoger de ese modo lúdico sus opiniones y percepciones sobre las variables e indicadores considerados.

Por otro lado, se incluyen varios *Ejercicios Opcionales*, que cada escuela puede completar, en distintos momentos y según sus problemáticas específicas, acerca de:

- El proyecto educativo y la planificación pedagógica en la escuela.
- 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 locales.
- La escuela como entorno protector de los derechos de los niños.
- Uso de información para la toma de decisiones en la escuela.

En el caso de los jardines se incluye un *ejercicio sobre articulaciones con las escuelas primarias*, pues esa fue una cuestión priorizada en las aplicaciones previamente realizadas.

Y para las escuelas secundarias se agregan *Ejercicios Sobre Temas Emergentes*, como *sexualidad*, manifestaciones de *violencia* en la escuela y prevención de *adicciones* y otros *consumos problemáticos* (tabaco, alcohol y otras sustancias psicoactivas). Estos ejercicios de carácter opcional no necesariamente se realizan durante el período en que se completan los básicos, sino que como se dijo, pueden realizarse en otros momentos.

También se brindan otros instrumentos útiles para las escuelas, como se detalla en la tabla que sigue:

Instrumento	Finalidad / contenido
Cronograma (diagrama de Gantt)	Calendarizar el proceso aplicativo en cada escuela, siguiendo los pasos sugeridos.
Grilla A de registros, sobre cada uno de los ejercicios (básicos y opcionales)	Indaga, con fines de sistematización, los siguientes aspectos: <ul style="list-style-type: none"> · Modo en que se convocó (quién lo hizo, por qué medio/s y a quiénes se convocó). · Modalidades de trabajo para la realización del ejercicio. · Cantidad de actores (según tipo) que participaron en la realización del ejercicio. · Cantidad de asistentes a la reunión plenaria de trabajo. · Tiempo total utilizado para realizarlo, expresado en días. · Efectos (positivos y/o negativos) que pudieron percibirse debido a su realización. · Problemas u obstáculos surgidos durante la realización y formas en que fueron superados. · Clima de trabajo durante la realización. · Observaciones, sugerencias o comentarios adicionales.
Grilla B. Apreciaciones sobre el proceso general de aplicación del IACE en la escuela	Indaga, con fines de sistematización, los siguientes aspectos: <ul style="list-style-type: none"> · Tiempo total que demandó el proceso de aplicación del IACE, expresado en meses (o fracción). · Incidencia que tuvo o no en el horario de clases. · Percepción general sobre la utilidad y relevancia de los ejercicios.

	<ul style="list-style-type: none"> · Comprensibilidad de las consignas para el proceso y para realizar los ejercicios. · Conformidad / compromiso / protagonismo de los integrantes del plantel, de niños / adolescentes y de familiares durante la aplicación. · Adecuación del cronograma formulado y los tiempos destinados para el proceso global de aplicación. · Expectativas acerca de la implementación del Plan en la Escuela. · Efectos del proceso autoevaluativo en la dinámica escolar. · Efectos que ha tenido el proceso autoevaluativo en el vínculo de la escuela con familiares de estudiantes. · Otros efectos observables del proceso autoevaluativo. · Observaciones, sugerencias o comentarios adicionales para mejorar el proceso general de aplicación del IACE.
--	--

Es destacable el carácter innovador de las mencionadas Grillas A y B, ya que facilitan la sistematización y metaevaluación de los procesos evaluativos, casi en paralelo a la implementación del método.³⁹ Esos instrumentos pueden encontrarse en los cuadernillos IACE respectivos, disponibles en la web.

La tarea de sistematización de los procesos autoevaluativos en el conjunto de las escuelas, así como de los planes de acción, es competencia de los equipos técnicos provinciales, con el acompañamiento de CEADEL. La sistematización así realizada es luego socializada y difundida con dispositivos virtuales y presenciales –se le destina una jornada en cada provincia– a los actores escolares y supervisores que se involucraron en esos procesos, invitando además a las autoridades educativas para promover de ese modo, no solo una instancia de intercambio y aprendizaje horizontal o entre pares, sino además la sustentabilidad y la incidencia en las respectivas políticas.

El proceso de aplicación completo en cada escuela, incluida la formulación del Plan, demanda alrededor de cuatro meses, en promedio. Esa duración incluye también la sistematización / consolidación de los procesos y planes formulados, así como la citada jornada provincial de intercambio.

Es importante que la aplicación del IACE en cada escuela se realice mediante un proceso autónomo y confidencial, sin interferencias, de modo de permitir mayor espontaneidad y libertad en los aportes y las discusiones grupales de los planteles.

La **confidencialidad** se refiere al proceso autoevaluativo propiamente dicho, mientras que el Plan de acción para la mejora (donde se plasman los problemas priorizados y las acciones superadoras propuestas) debe tomar estado público y trascender la escuela, mediante la realización de intensas y variadas acciones de difusión. La **difusión del Plan** es necesaria por razones de transparencia respecto de la gestión institucional, pero también responde a razones pragmáticas, dado que no todos los problemas detectados en el proceso autoevaluativo podrán ser resueltos en el ámbito de la propia escuela, sino que en algunos casos será necesario el apoyo y la decisión de otros niveles del sistema, así como la participación de la comunidad educativa en su totalidad y el involucramiento de otras instituciones locales (gubernamentales o no).

Para concretar los procesos de aplicación del IACE ha demostrado ser altamente eficaz la conformación de **grupos promotores (GP)** en aquellos establecimientos que cuenten con más de

³⁹ En el caso de IACE Secundaria los contenidos de esas dos grillas se sintetizaron en un solo instrumento denominado: *Formato para la sistematización del proceso autoevaluativo en la escuela* (véase en pág. 113 del respectivo cuadernillo).

diez docentes. Sus integrantes asumen responsabilidades en cuanto a motorizar y facilitar la aplicación del IACE en cada escuela y son capacitados específicamente para esa función, mediante dispositivos presenciales y virtuales.

Según el nivel educativo y el tamaño de cada establecimiento, el GP puede incluir entre tres y diez integrantes. En su conformación es recomendable que participen: un miembro del equipo directivo, algún coordinador de área, uno o dos docentes, y si así se decide, un familiar; en el caso de secundarias, se agregan uno o dos preceptores, uno o dos estudiantes (preferiblemente de los últimos años) y algún representante del centro de estudiantes (en caso de que exista). Se aconseja que algunos integrantes manejen fluidamente las TIC.

Las características deseables del perfil de los miembros del GP son: voluntad de involucrarse y de asumir las responsabilidades que conlleva su rol; poseer rasgos positivos de liderazgo y estilos democráticos de relacionamiento; ser apreciados (legitimados) por sus pares y sus directivos. Es recomendable brindar incentivos para el desempeño de esos roles; por ejemplo, el otorgamiento de puntaje docente.

Básicamente las funciones del GP, en sintonía y acuerdos con el equipo directivo de la respectiva escuela, son:

- Informar, convocar, sensibilizar, capacitar y asistir a los integrantes de la escuela acerca del IACE, sus ejercicios, instrumentos y procedimientos de aplicación.
- Construir, difundir y promover el cumplimiento del cronograma de aplicación.
- Promover la lectura de los materiales respectivos (impresos o descargables de la Web). Es importante insistir en que el plantel conozca la herramienta antes de completar los ejercicios; especialmente una detenida lectura (individual o grupal) de la matriz de dimensiones y variables de la calidad educativa, les ahorrará mucho tiempo al momento de realizar el ejercicio de valoraciones.
- Completar el cuadro de Indicadores sobre matrícula y trayectorias escolares para los últimos 5 años (Ejercicio básico 1), distribuirlo a los actores en forma impresa y colocarlo en carteleras o lugares visibles; promover su análisis crítico.
- Distribuir y aplicar las Encuestas a familiares, delegar y supervisar la carga posterior en la base computarizada respectiva, para emitir y distribuir las salidas de información correspondientes, de modo de facilitar su análisis por parte de todos los actores.
- Convocar a las reuniones plenarias para la discusión y acuerdos sobre el completamiento de los distintos ejercicios.
- Distribuir los materiales diversos que sean requeridos en cada momento del proceso.
- Sintetizar/sistematizar la priorización de problemas y las propuestas de acciones superadoras (emergentes del ejercicio de valoraciones).
- Formular un Plan preliminar acorde al formato preestablecido, en base a los problemas priorizados y tomando en cuenta las propuestas de acciones superadoras, para luego distribuirlo a los actores de modo que realicen un análisis individual o en pequeños grupos, con el fin de discutirlo, ajustarlo y consensuarlo en el marco de una o dos jornadas plenarias.
- Sistematizar el proceso autoevaluativo llevado a cabo en su escuela, acorde con el formato ofrecido.
- Difundir el Plan consensuado, mediante su exhibición en carteleras, reuniones informativas y por otros medios (boletines, radios locales, escolares o comunitarias, etc.).
- Acompañar el proceso ulterior de implementación del Plan: apoyar para viabilizar su puesta en marcha, brindar asistencia y monitorear su ejecución.
- Mantener una fluida y constante vinculación con el nivel de supervisión respectivo, brindándole información actualizada sobre la marcha del proceso.

El **rol de los supervisores**⁴⁰ para facilitar los procesos autoevaluativos en las escuelas a su cargo también es particularmente relevante, sobre todo atendiendo a la sustentabilidad ulterior de los procesos autoevaluativos. Sus contribuciones esperadas se resumen:

- Alentar el proceso de implementación del IACE en las escuelas a su cargo, valorando la importancia del método.
- Intervenir en la capacitación de los integrantes de los grupos promotores y en la sensibilización de los planteles.
- Acompañar a directivos y docentes, brindándoles asistencia en caso necesario.
- Estar disponible frente a los requerimientos de las escuelas y responder a sus eventuales demandas (por ejemplo, pedidos de datos o información).
- Proponer estrategias de superación de posibles conflictos.
- Estar al tanto del cronograma de implementación de las escuelas y colaborar en su cumplimiento.
- Habilitar, en la medida de sus posibilidades, momentos y espacios para la realización de las dinámicas grupales.
- Recibir los correspondientes Planes formulados, revisarlos y proponer ajustes; elevarlos a las autoridades jurisdiccionales respectivas.
- Mantener estrechos vínculos con los GP de las escuelas a su cargo, solicitándoles información actualizada sobre sus procesos autoevaluativos.
- Actuar como nexo entre las escuelas y las autoridades educativas para promover eventuales decisiones requeridas para facilitar la aplicación del IACE y canalizar las sugerencias y demandas emergentes de los Planes elaborados.

Ese rol de acompañamiento es fundamentalmente de apoyo y asistencia, lejos del control o la sanción. Para preservar la autonomía y confidencialidad del proceso autoevaluativo en cada escuela, los supervisores no deberían involucrarse en las dinámicas grupales que se realicen en cada establecimiento al momento de cumplimentar los ejercicios, salvo para brindar asistencia metodológica; lo mismo vale para los integrantes del equipo técnico provincial y otros funcionarios externos de la escuela. Teniendo en cuenta lo dicho, se reitera que es recomendable la participación de los supervisores en la revisión de los planes preliminares de cada escuela y que, en reuniones con los directivos y los GP, brinden sugerencias para su mejoramiento, como insumos para la elaboración del Plan definitivo.

Más allá de su papel en el acompañamiento y monitoreo del proceso de aplicación del IACE, la participación de los supervisores resulta importante también para el seguimiento ulterior de la implementación de los Planes en las escuelas a su cargo, a fin de estimular su efectiva concreción, ayudar a superar los obstáculos que se presenten y promover los ajustes o reprogramaciones que surjan en el camino como necesarios. Eso coopera además con la institucionalización de los procesos autoevaluativos.

Como se anticipó, con el fin de facilitar todas las etapas del proceso autoevaluativo en los establecimientos públicos en las jurisdicciones, se redactó un documento especialmente dirigido a los funcionarios significativos de los niveles centrales educativos, titulado *Recomendaciones para funcionarios de los niveles jurisdiccionales* (Duro y Nirenberg, 2016), el que puede descargarse de la web. Ese documento incluye tres capítulos, cuyos principales contenidos se sintetizan en la tabla que sigue.

⁴⁰ En la provincia de Buenos Aires los supervisores aún se denominan inspectores.

Capítulos y contenidos	Objetivos
<p>Capítulo 1</p> <ul style="list-style-type: none"> · Sensibilización de funcionarios y supervisores. · Información sobre las escuelas involucradas en cada operativo. · Conformación de equipos técnicos provinciales. · Transferencia del IACE a funcionarios, técnicos y supervisores provinciales. · Jornada inicial - capacitación a escuelas. · Acompañamiento y asistencia técnica a las escuelas durante la aplicación. 	<p>Viabilizar la implementación del método. Completar información preliminar sobre las escuelas que se involucren. Conformar equipos técnicos para el acompañamiento. Apoyar la implementación en las escuelas en forma lo más autónoma posible.</p>
<p>Capítulo 2</p> <ul style="list-style-type: none"> · Sistematización del proceso y los resultados de la aplicación (especialmente, consolidación de los Planes). · Socialización de la sistematización. 	<p>Alcanzar un conocimiento integral del proceso de aplicación del IACE y los Planes del conjunto de las escuelas de la jurisdicción, según nivel. Difundir los resultados autoevaluativos a los actores significativos.</p>
<p>Capítulo 3</p> <ul style="list-style-type: none"> · Monitoreo de la implementación de los Planes en las escuelas. · Evaluación de sus resultados. 	<p>Apoyar la implementación de los planes en las escuelas. Obtener conocimiento global de sus resultados/efectos. Impactar en políticas educativas.</p>

En cada uno de esos capítulos se brindan no sólo las recomendaciones pertinentes sino también herramientas útiles para concretarlas de forma efectiva. Algunos ejemplos al respecto:

- Planillas de Seguimiento de la implementación IACE en establecimientos de los tres niveles educativos.
- Matriz para la consolidación de los Planes según dimensiones de la calidad educativa en los establecimientos de los diferentes niveles.
- Planilla para registro del monitoreo periódico de la ejecución de los Planes en cada establecimiento, según nivel.
- Planilla para consolidación del seguimiento de la ejecución de los Planes según nivel, por jurisdicción.
- Guía para coordinación de taller para la evaluación de resultados de los Planes.

4. VARIABLES E INDICADORES CONSIDERADOS

En este apartado se detallan las variables e indicadores considerados en cada una de las tres grandes dimensiones del IACE para escuelas de los tres niveles obligatorios, inicial, primario y secundario. Esas dimensiones, con sus correspondientes variables e indicadores, son las que se toman en cuenta y se reflejan en los ejercicios propuestos por el método, tanto los básicos como los opcionales.

Cada establecimiento tiene posibilidad de ampliar el listado de variables propuesto, atendiendo a su contexto específico -urbano, urbano-marginal, ruralidad, población indígena, etc., como puede verificarse en el ejercicio básico correspondiente a las valoraciones.

IACE NIVEL INICIAL

DIMENSIÓN I: Logros y Trayectorias educativas de los niños. ⁴¹	
Variables	Indicadores
1. Desarrollo de la autonomía ⁴² en los niños.	<ul style="list-style-type: none"> - Autonomía e iniciativa en la toma de decisiones sobre algunas actividades en la sala. - Actitud activa ante el aprendizaje. - Autoconocimiento. Capacidad de distinguir entre las necesidades propias y las de los demás. - Capacidad para expresarse, sostener opiniones y realizar propuestas en diferentes espacios.
2. Internalización de las normas.	<ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento, comprensión y respeto (cumplimiento) de las normas. - Participación en la elaboración de las normas relativas al funcionamiento de la sala, a las reglas de juego o a pautas de convivencia.
3. Participación en el juego.	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidad para la elección de diferentes objetos, materiales e ideas que enriquezcan el juego. - Participación en diferentes formatos de juego (simbólico, dramático, tradicional, de construcción, reglados, matemáticos, del lenguaje, juego libre). - Capacidad para jugar solos, con otros niños y con adultos. - Capacidad para comprender y aceptar las reglas de los juegos.
4. Formación de valores y ejercicio de ciudadanía.	<ul style="list-style-type: none"> - Comprensión y valoración de la diversidad (social, cultural, étnica, religiosa, ideológica, política, sexual). - Presencia-ausencia de conductas discriminatorias de todo tipo. - Capacidades para la resolución de conflictos (uso de la palabra o del diálogo en lugar de conductas violentas). - Desarrollo de prácticas solidarias.
5. Exploración, descubrimiento, experimentación y cuidado del cuerpo.	<ul style="list-style-type: none"> - Dominio y coordinación de las habilidades motrices gruesas y finas. - Capacidad para desarrollar juegos grupales que demandan destreza física. - Exploración del propio cuerpo en el espacio. - Control del cuerpo en equilibrio estático y dinámico. - Ajuste de coordinación viso-motora. - Valoración y cuidado del propio cuerpo.
6. Desarrollo de capacidades artísticas.	<ul style="list-style-type: none"> - Producción plástica, musical, corporal, teatral. - Uso del lenguaje plástico (línea, color, textura, etc.)

⁴¹ En esta dimensión hay algunas variables o indicadores que se adecuan sobre todo a niños que asisten a sala de 5 años, que es donde se colocó el foco, y no tanto a los de 4. Sin embargo, con las adecuaciones pedagógicas que sean necesarias, también se valorarán los logros alcanzados en los niños de 4 años.

⁴² Según el Diccionario de la Lengua Española, de la Real Academia Española, 22ª edición: en su segunda acepción, la autonomía se refiere a: *Condición de quien, para ciertas cosas, no depende de nadie*. O sea: quien se basta, para ciertas cosas, consigo mismo.

	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento del lenguaje musical y sonoro (acento, pulso, ritmo, etc.) - Interés en actividades de exploración, observación e interpretación de producciones artísticas de distinto tipo. - Valoración de las manifestaciones artísticas del contexto cultural.
7. Construcción de la comunicación en lenguaje oral y escrito.	<ul style="list-style-type: none"> - Participación activa en conversaciones acerca de experiencias personales, de la vida escolar o imaginarias. - Incorporación de nuevas palabras y utilización adecuada de las mismas. - Interés por la lectura de textos y la lengua escrita; comprensión de su utilidad como medio de comunicación e información (carteles, folletos, etc.) - Capacidades para escribir su nombre y/u otras palabras. - Realización de actividades de exploración de distintos materiales de lectura de la biblioteca, la sala, la escuela, y otros ámbitos donde estén disponibles. - Comprensión de cuentos, identificación de personajes, reconstrucción de secuencias y reconocimiento de relaciones causa-efecto. - Valoración de la lengua materna (para niños de poblaciones aborígenes o de zonas de frontera).
8. Construcción de conocimientos en el área de matemática.	<ul style="list-style-type: none"> - Adquisición de conocimientos relativos a números y su uso social, el espacio que los rodea y las medidas. <ul style="list-style-type: none"> · Reconocimiento de números escritos. · Comparación de cantidades. · Transformación de una colección (agregar, quitar, reunir, partir). · Conocimiento de longitudes, capacidades y pesos con finalidad práctica. · Conocimiento del uso y función de instrumentos de medida de uso común. · Reconocimiento de propiedades geométricas de cuerpos (formas, caras planas y curvas) y figuras (formas, lados rectos y curvos). - Capacidad para resolución de problemas.⁴³
9. Comprensión del ambiente natural, social y tecnológico.	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento de la existencia de fenómenos del ambiente (lluvia, vapor, niebla...). - Reconocimiento de la diversidad de seres vivos existentes y sus características. - Reconocimiento de los espacios naturales, las instituciones, los ámbitos sociales y culturales. - Conocimiento y valoración de la historia familiar y social. - Incorporación de valores de respeto y cuidado del ambiente natural. - Reconocimiento de los distintos materiales con los que están contruidos los objetos, así como de los procesos técnicos requeridos para transformarlos (de la madera a los muebles, la fabricación de radios, televisores, etc.). - Reconocimiento de los cambios tecnológicos en los objetos a través del tiempo.
10. Trayectorias escolares	<ul style="list-style-type: none"> - Relación ingreso-egreso del jardín de infantes. - Proporción de alumnos: <ul style="list-style-type: none"> · con ingreso tardío. · con elevado ausentismo (más de 8 inasistencias en un mes). · con elevado número de llegadas tarde (más de 5 promedio mensual). · con pase de jardín. · que abandonan el jardín.

⁴³ Acá se entiende por problema una situación que le permita al niño ingresar en la tarea con los conocimientos que dispone y que, a su vez, le provoque un nuevo desafío. Es decir, que los conocimientos que posee no le resulten suficientes para resolverla e intente una búsqueda de solución, por medio de diversos procedimientos para la situación propuesta. Se espera que los problemas provoquen un desafío intelectual. Véase: Redondo, 2007.

	<ul style="list-style-type: none"> · que promocionan a primaria. · que realizan trabajo infantil. · con horario reducido o asistencia restringida.⁴⁴
--	--

DIMENSIÓN II: Gestión pedagógica, perfiles y desempeños docentes

Variables	Indicadores
11. Adecuación / actualización del currículo.	<ul style="list-style-type: none"> - Secuenciación de contenidos. - Estrategias de contextualización curricular en función de los NAP del currículo provincial, de las metas institucionales, de aspectos del entorno local. - Inclusión de contenidos relacionados con: <ul style="list-style-type: none"> · Alfabetización. · Matemáticas. · Juego. · Ejercicio de ciudadanía. · Ambiente natural, social y tecnológico. · Deporte y Salud. · Educación sexual integral (ESI). · Expresión artística a través de diferentes lenguajes. · Otros. - Adecuación del Proyecto Educativo Institucional (PEI, DON, PEC) al contexto socio-cultural de la comunidad que concurre al jardín. - Inclusión de objetivos y contenidos interculturales (en especial la lengua materna) en jardines que atienden niños de pueblos indígenas o de zonas de frontera.
12. Adecuación de las metodologías de enseñanza y promoción de aprendizajes.	<ul style="list-style-type: none"> - Estrategias planificadas para el período de adaptación/inicio con niños y familiares. - Promoción de la organización grupal en actividades de juego y otras. - Planeamiento y evaluación de las actividades y de la organización de la sala. - Selección, adecuación, secuenciación y reorganización en el desarrollo de contenidos en función del grupo. - Innovaciones metodológicas en el abordaje de contenidos. - Grado de autonomía docente en la planificación de actividades de la sala. - Organización grupal en actividades de juego y otras, con participación activa del docente en ellas. - Privilegio del juego como espacio de aprendizaje, expresión y enriquecimiento. - Promoción del aprendizaje a través de la exploración, la experimentación y la resolución de problemas. - Oferta de diversas experiencias artísticas, científicas y culturales. - Desarrollo de los contenidos previstos en el currículo del nivel inicial. - Involucramiento de los niños en la planificación de los proyectos de aprendizaje. - Oferta y utilización de materiales diversos y pertinentes para las actividades propuestas. - Propuestas pedagógicas que contemplen a niños con distintos niveles de desarrollo, y/o discapacidades. - Estrategias para la adecuada inserción de niños con dificultades para sostener la escolaridad regular. - Atención y trato no discriminatorio a los alumnos (por razones sociales, culturales, étnicas, religiosas, físicas, de género, etc.).

⁴⁴ En algunos jardines se adoptan esas disposiciones ante niños considerados “difíciles” o con “conductas problemáticas”.

	<ul style="list-style-type: none"> - Valoración e inclusión en las actividades cotidianas de la lengua y las tradiciones de poblaciones indígenas (en los casos en que se trabaje con esta población).
13. Evaluación de aprendizajes y del desempeño docente.	<ul style="list-style-type: none"> - Modalidades de seguimiento y evaluación de los aprendizajes de los niños. - Relación (adecuación, pertinencia) de la evaluación y el seguimiento de los aprendizajes con las metodologías de enseñanza y actividades desarrolladas. - Participación de los niños en la evaluación de las actividades de aprendizaje. - Evaluación y/o autoevaluación del desempeño docente (en forma sistemática o no).
14. Formación, capacitación y actualización docente.	<ul style="list-style-type: none"> - Formación Inicial, otros estudios, procedencia institucional. - Asistencia a cursos de capacitación y actualización en los últimos cinco años. - Capacitación en servicio, capacitación "horizontal" (entre pares), parejas pedagógicas y/o "comunidades de aprendizaje". - Auto capacitación a través de medios virtuales (Internet); participación en foros o redes virtuales. - Suscripción a revistas especializadas.
15. Satisfacción con el ejercicio docente, sentido de pertenencia al jardín y a la comunidad.	<ul style="list-style-type: none"> - Grado de satisfacción con el ejercicio de la docencia en el nivel inicial. - Percepción de la importancia e impacto de su intervención en la formación de los niños. - Sentido de pertenencia al jardín - Sentido de pertenencia / identificación con el entorno comunitario del jardín. - Proporción de ausentismo docente.
16. Articulación de los docentes entre sí, con los directivos y con familiares de los alumnos.	<ul style="list-style-type: none"> - Estrategias de trabajo conjunto: coordinación entre docentes de diferentes salas y turnos, con docentes de primaria, otras. - Trabajo conjunto entre docentes y directivos. - Reuniones de equipo (formalizadas o no); propósitos y participantes, frecuencia, temas que se abordan. - Desarrollo de actividades incluyendo a las familias en forma protagónica según sus intereses (invitar a las familias a jugar, a compartir sus saberes culturales o profesionales, organizar jornadas especiales con las familias, etc.). - Promoción del involucramiento de los familiares en el proceso de aprendizaje de sus niños.

DIMENSIÓN III: Gestión y Desempeño Institucional

Variables	Indicadores
17. Misión Institucional.	<ul style="list-style-type: none"> - Existencia de una misión (formal o no) del jardín, compartida por los distintos actores de la comunidad educativa. - Objetivos prioritarios que se proponen lograr en el jardín. - Coherencia entre la misión y el PEI.
18. Visión sobre la función del jardín.	<ul style="list-style-type: none"> - Sentidos atribuidos por los diferentes actores de la comunidad educativa a la función del jardín como espacio de: <ul style="list-style-type: none"> . Desarrollo infantil. . Construcción de aprendizajes. . Socialización. . Inicio de educación sistemática, preparación para la escuela primaria. . Contención. . Otros. - Conocimientos considerados prioritarios para los alumnos por parte de distintos actores de la comunidad educativa (valores, tradiciones, ciudadanía, derechos, juegos, alfabetización, otros).
19. Modalidad de gestión institucional del jardín.	<ul style="list-style-type: none"> - Tipo de conducción del jardín (desde un tipo de conducción democrática, participativa, consultiva, hasta una autoritaria, vertical, centralizadora).

	<ul style="list-style-type: none"> - Tipo de liderazgo (orientado a resultados, especialmente a los logros de los alumnos del jardín). - Estrategias para la promoción de la participación de los distintos actores en la gestión. - Estrategias específicas para la prevención del ausentismo y el abandono. - Orientaciones para valorizar las diferencias y enfrentar la discriminación. - Orientación y apoyo especializado al docente en la atención y el trabajo con niños con necesidades educativas especiales y/o con discapacidades. - Cumplimiento de la dirección con las funciones inherentes al cargo.
<p>20. Generación de un entorno promotor y protector de los derechos de los niños.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Difusión y conocimiento, por parte de los distintos actores de la: <ul style="list-style-type: none"> · Convención de los Derechos de niños, niñas y adolescentes. · Ley de Protección Integral de derechos de los Niños, niñas y adolescentes (Ley N° 26.061 de 2005). · Ley Jurisdiccional (Provincial) de Protección Integral de derechos de los Niños, niñas y adolescentes (si existiera). - Detección, atención (per-se o por derivación) y seguimiento de casos de vulneración de los derechos de los niños (maltrato físico y/o psicológico, negligencia o carencias en: alimentación, atención de salud, vestimenta, otros). - Fomento en la escuela de un entorno promotor de la interculturalidad (en especial en jardines que atienden niños de pueblos indígenas o de zonas de frontera).
<p>21. Comunicación e información a la comunidad educativa sobre la gestión escolar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Comunicación e información acerca de: <ul style="list-style-type: none"> · La gestión escolar. · El funcionamiento del jardín. · La situación de los alumnos. · Actividades que realizan. · Otros. - Disponibilidad y utilización de: <ul style="list-style-type: none"> · Carteleros (para directivos y docentes, para familiares, para alumnos). · Libro de comunicación para los docentes. · Mecanismos para información a familiares (notificaciones, invitaciones, reuniones y otras). · Correo electrónico. · Sitio web de la escuela. · Mensajes de texto. · Canales informales de comunicación entre los diferentes actores.
<p>22. Clima escolar / Vínculo entre los diferentes actores de la comunidad educativa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Vínculos entre: <ul style="list-style-type: none"> · Miembros del plantel directivo. · Directivos y docentes. · Docentes entre sí. · Directivos, docentes y alumnos. · Niños entre sí. · Directivos, docentes y familiares. · Otros. - Existencia de instancias institucionales para el trabajo en equipo. - Estrategias de resolución de conflictos (mediación/ negociación, otros...) en el interior de la institución y con la comunidad u otros actores.
<p>23. Modalidad de organización institucional y tamaño del plantel.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Tipo de conducción: <ul style="list-style-type: none"> · Con dirección exclusiva. · Nucleada. · Otro. - Organización de las secciones (cantidad de secciones, salas integradas, multigrado, otros). - Relación entre vacantes y demanda de inscripción. - Criterios de inscripción de los alumnos. - Relación docente - cantidad de alumnos por grupo.

	<ul style="list-style-type: none"> - Cantidad de alumnos con necesidades especiales por grupo. - Rotación del personal docente en la escuela. - Adecuación de los recursos humanos en relación con las necesidades de la enseñanza.
24. Articulación entre el jardín y la/s escuela/s primaria/s.	<ul style="list-style-type: none"> - Modalidades de articulación institucional (sistemática, esporádica, formalizada o no.) entre el jardín y la/s escuela/s primaria/s: <ul style="list-style-type: none"> · Desarrollo de un proyecto común entre establecimientos de ambos niveles. · Encuentros entre equipos directivos del jardín y de escuela/s primaria/s. · Habilitación de espacios institucionales de reuniones docentes del jardín y de primaria, para acordar y concretar acciones. · Estrategias de articulación curricular entre jardín y primaria. · Intercambios de prácticas docentes de ambos niveles. · Actividades compartidas entre docentes y niños de ambos niveles. - Seguimiento de los egresados del jardín en el primer grado de la escuela primaria.
25. Relación jardín – familiares.	<ul style="list-style-type: none"> - Instancias de trabajo/interacción con las familias (entrevistas, charlas, preparación de eventos especiales, participación en el servicio alimentario, etc.). - Realización de reuniones y/o entrevistas con familiares a cargo (programadas o no, en horarios facilitadores para que concurren, principales contenidos que se tratan). - Respuesta de los familiares a las convocatorias del jardín. - Conocimiento de las familias por parte de los docentes del jardín. - Percepción de los distintos actores (docentes, directivos, familias) sobre la relación escuela- familia. - Motivo por el cual las familias eligen este jardín para sus niños.
26. Relación con otras instituciones (educativas o no, del Estado y la sociedad civil.	<ul style="list-style-type: none"> - Existencia y tipo de relación (esporádica, continua, formal o informal) del jardín con: <ul style="list-style-type: none"> · Otros establecimientos educativos del nivel inicial. · Establecimientos educativos de nivel: <ul style="list-style-type: none"> · primario. · secundario. · superior (convenios, pasantías, etc.). · Establecimientos de Salud. · Organizaciones de la sociedad civil, asociaciones vecinales, clubes, iglesias. · Otros. - Modalidad del trabajo desarrollado con otras instituciones y/u organizaciones. (trabajo en red, en nucleamientos, intercambios, realización de eventos conjuntos, etc.). - Uso del espacio físico de la escuela por otras instituciones u organizaciones y viceversa.
27. Existencia y adecuación de los servicios alimentarios.	<ul style="list-style-type: none"> - Tipo de servicio que se presta: desayuno, merienda, refrigerio, almuerzo, refuerzos alimentarios para niños con problemas nutricionales, otros. - Adecuación de los menús (en función de los requerimientos nutricionales, de su variedad, de su correspondencia con las pautas culturales y costumbres del lugar). - Suficiencia y adecuación de insumos y equipamientos para el funcionamiento del servicio (menaje: platos, cubiertos, vasos, etc. y equipamiento básico: heladeras, cocinas). - Utilización de los momentos de alimentación para la enseñanza y aprendizaje de hábitos y conductas.
28. Infraestructura, materiales didácticos y equipamiento.	<ul style="list-style-type: none"> - Suficiencia (cantidad), adecuación, mantenimiento e higiene de: <ul style="list-style-type: none"> · La infraestructura edilicia y sus distintos espacios (aulas, salones, otros). · El o los espacio/s para juegos al aire libre. · La biblioteca.

	<ul style="list-style-type: none"> · La ludoteca. · Los sanitarios. – Adecuación del edificio, los espacios y equipamientos a personas (niños o adultos) con discapacidades. – Protección adecuada de los puntos peligrosos para la seguridad de todos (cerramientos, extintores de incendio, instalaciones eléctricas, calefacción). – Suficiencia y estado del mobiliario. – Disponibilidad de insumos e instrumentos de uso corriente en cantidades suficientes todo el año (para dibujar, pintar modelar, otros). – Existencia, suficiencia y mantenimiento de los equipamientos (didácticos, audiovisuales, deportivos e informáticos). – Conexión a Internet. – Ubicación de materiales de trabajo cotidiano en lugares accesibles a los niños.
--	--

IACE NIVEL PRIMARIO

DIMENSIÓN I: LOGROS Y TRAYECTORIAS EDUCATIVAS DE LOS ESTUDIANTES

Variables	Indicadores
1. Resultados / logros de aprendizaje en las áreas curriculares. ⁴⁵	<ul style="list-style-type: none"> – Aprendizaje de los estudiantes en: <ul style="list-style-type: none"> · el área de lengua. · el área de matemáticas. · el resto de las áreas básicas. · las materias especiales.
2. Otros resultados / logros de aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> – Adquisición de valores por parte de los estudiantes (por ejemplo: solidaridad, cooperación, participación, no discriminación, respeto por los derechos, convivencia, respeto por el ambiente natural). – Actitudes de los estudiantes hacia el estudio (responsabilidad, protagonismo y autonomía). – Capacidades para la resolución de conflictos a través de la palabra y el diálogo. – Los estudiantes identifican y hacen referencia a valores, tradiciones y significados de su cultura durante su participación en clase. – Los estudiantes logran comunicarse en forma oral y escrita empleando el idioma español en forma fluida. – Los estudiantes tienen alta autoestima, confianza, y actitud activa frente al aprendizaje en la escuela. – Los estudiantes de comunidades indígenas que conservan lengua originaria se comunican fluidamente empleando esa lengua.
3. Preparación para el ingreso al nivel secundario.	<ul style="list-style-type: none"> – Los estudiantes egresan del nivel con la preparación suficiente para abordar satisfactoriamente la educación secundaria. – Los estudiantes que finalizan el nivel primario en el presente ciclo lectivo ya están inscriptos en instituciones educativas del nivel secundario.
4. Preparación para una vida saludable.	<ul style="list-style-type: none"> – Conocimientos y comportamientos relativos a la promoción de la salud y prevención de enfermedades, específicamente cuestiones tales como: <ul style="list-style-type: none"> · Hábitos saludables (alimentación, deportes, actividades al aire libre, cuidado e higiene del propio cuerpo). · Accidentes. · Educación sexual integral (ESI). · Adicciones.

⁴⁵ Una manera directa (tradicional) de “medir o apreciar” los aprendizajes, rendimientos o logros en las áreas curriculares es a través de las calificaciones o notas obtenidas por los estudiantes; por otro lado, los docentes tienen una apreciación general sobre los logros de los estudiantes, no siempre reflejados en las notas. En las variables 2 y 3 esos resultados no se reflejan en las calificaciones, sino que se podrán valorar a partir de las apreciaciones de los docentes y familiares.

5. Evolución de la matrícula (en los últimos 5 ciclos lectivos completados).	<ul style="list-style-type: none"> - Evolución de los siguientes indicadores en los últimos ciclos lectivos: <ul style="list-style-type: none"> · Ausentismo de estudiantes. · Repitencia. · Sobreedad. · Abandono escolar. - Cantidad (absoluta y porcentual) de estudiantes en la escuela que realizan trabajo infantil (por ejemplo, ayudando a sus familiares en actividades productivas o trabajando para terceros).
--	--

DIMENSIÓN II: GESTIÓN PEDAGÓGICA, PERFILES Y DESEMPEÑOS DOCENTES

Variables	Indicadores
6. Adecuación de las metodologías de enseñanza.	<ul style="list-style-type: none"> - Desempeño de los docentes en relación con las metas del establecimiento y los objetivos de enseñanza. - Estrategias específicas de los docentes para el trabajo en la diversidad, acorde con los tiempos e intereses individuales de los estudiantes. - Estrategias con foco en la resolución de problemas y no sólo en la transmisión de contenidos. - Utilización de bibliotecas y otras fuentes de información en el proceso de enseñanza. - Utilización de las TIC por parte de los docentes en sus estrategias de enseñanza. - Estrategias para la adecuada inserción de estudiantes con dificultades para sostener la escolaridad regular. - Estrategias específicas de los docentes para el trabajo con estudiantes con discapacidades. - Estrategias específicas que faciliten a los estudiantes la interacción con el medio social. - Atención y trato no discriminatorio a los estudiantes (ya sea por razones sociales, culturales, étnicas, religiosas, físicas, de género, u otras). - En casos de plurigrado: estrategias que permitan desarrollar contenidos de grados diferentes en forma simultánea. - Sobre todo para escuelas con estudiantes de poblaciones indígenas o de zonas de frontera: valoración e inclusión en las actividades del aula de la lengua, los valores y las tradiciones de sus propias culturas. - Solo en casos de escuelas con estudiantes de poblaciones indígenas: <ul style="list-style-type: none"> · Existe Auxiliar Docente Aborigen o Auxiliar Docente Indígena o Maestro Especial para Modalidad Aborigen, y éste traduce toda la clase. · El Auxiliar Docente Aborigen o Auxiliar Docente Indígena o Maestro Especial para Modalidad Aborigen... enseña la lengua y contenidos de su propia cultura. complementa al maestro en la enseñanza en general. tiene un rol protagónico en la enseñanza con un enfoque intercultural.
7. Realización de actividades extra-curriculares.	<ul style="list-style-type: none"> - Promoción/realización de actividades escolares extracurriculares (deportivas, artísticas, culturales, sociales, solidarias). - Involucramiento en actividades extracurriculares por parte de diferentes actores de la escuela: docentes de grado, docentes especiales, estudiantes, familiares.
8. Evaluación de los aprendizajes y del desempeño docente.	<ul style="list-style-type: none"> - Modalidades de seguimiento y evaluación de los aprendizajes de los estudiantes. - Relación (adecuación, pertinencia) de la evaluación y el seguimiento de los aprendizajes con las metodologías de enseñanza y actividades desarrolladas. - Diseño de dispositivos de evaluación de tareas no presenciales (en especial en los casos de estudiantes con ausencias prolongadas). - Participación de los estudiantes en la evaluación de las actividades de aprendizaje. - Evaluación y/o autoevaluación del desempeño docente (en forma sistemática o no).
9. Formación, capacitación y actualización docente.	<ul style="list-style-type: none"> - Formación inicial, otros estudios, procedencia institucional. - Asistencia a cursos de capacitación y actualización en los últimos cinco años. - Capacitación en servicio, capacitación "horizontal" (entre pares), parejas pedagógicas y/o "comunidades de aprendizaje".

	<ul style="list-style-type: none"> - Auto capacitación a través de medios virtuales (Internet); participación en foros o redes virtuales. - Consulta a revistas especializadas.
10. Satisfacción con el ejercicio docente y compromiso con la escuela y su comunidad.	<ul style="list-style-type: none"> - Grado de satisfacción con el ejercicio de la docencia en el nivel. - Percepción de la importancia e impacto de su intervención en la formación de los estudiantes. - Sentido de pertenencia al establecimiento. - Sentido de pertenencia / identificación con el entorno comunitario de la escuela. - Proporción de ausentismo docente.

DIMENSIÓN III: GESTIÓN / DESEMPEÑO INSTITUCIONAL

11. Misión institucional.	<ul style="list-style-type: none"> - Existencia de una misión (formal o no) de la escuela, compartida por los distintos actores de la comunidad educativa. - Objetivos prioritarios que se propone lograr la escuela. - Coherencia entre la misión y el Proyecto Educativo Institucional (PEI, DON, PEC).
12. Modalidad de gestión institucional en la escuela.	<ul style="list-style-type: none"> - Tipo de conducción de la escuela (desde un tipo de conducción democrática, participativa, consultiva, hasta una autoritaria, vertical, centralizadora). - Tipo de liderazgo (orientado a resultados, especialmente a los logros de los estudiantes). - Estrategias para la promoción de la participación de los distintos actores en la gestión. - Estrategias específicas para la prevención del ausentismo, la repitencia y el abandono. - Orientaciones para valorizar las diferencias y enfrentar la discriminación. - Orientación y apoyo especializado al docente en la atención y el trabajo con estudiantes con necesidades educativas especiales y/o con discapacidades.
13. Modalidad de organización institucional y tamaño del plantel.	<ul style="list-style-type: none"> - Relación docente - cantidad de estudiantes por grado/aula. - Cantidad de estudiantes con necesidades especiales por grado/aula. - Rotación del personal docente en la escuela. - Adecuación de los recursos humanos (docentes y no docentes) en relación con las necesidades de la enseñanza.
14. Generación de un entorno promotor y protector de los derechos de los niños.	<ul style="list-style-type: none"> - Difusión, conocimiento y promoción, por parte de los distintos actores de: <ul style="list-style-type: none"> · Convención de los Derechos de niños, niñas y adolescentes. · Ley de Protección Integral de derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes (Ley N° 26.061 de 2005). · Ley Jurisdiccional (Provincial) de Protección Integral de derechos de los niños, niñas y adolescentes (si existiera). · Ley Nacional 26.390 de Prohibición del Trabajo Infantil y Protección del Trabajo Adolescente. - Estrategias para realizar detección y derivación de casos de vulneración de derechos de los estudiantes (casos de maltrato, abuso sexual, trabajo infantil, falta de alimentación adecuada, problemas desatendidos de salud). - Promoción de un entorno protector de las personas con discapacidad (Ley 26.378, Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad). - Promoción de un entorno promotor de la interculturalidad (Ley 26.206. Art. 52-54) (sobre todo en escuelas que atienden estudiantes de poblaciones indígenas o de zonas de frontera).
15. Comunicación e información a la comunidad educativa sobre la gestión escolar.	<ul style="list-style-type: none"> - Comunicación e información acerca de: <ul style="list-style-type: none"> · La gestión y el funcionamiento escolar. · La situación de los estudiantes. · Actividades que se realizan (curriculares y extracurriculares). · Otros. - Disponibilidad y utilización de: <ul style="list-style-type: none"> · Carteleros (para directivos y docentes, para familiares, para estudiantes). · Reuniones del plantel docente y libro de comunicación para los docentes. · Mecanismos para información y comunicación con familiares (notificaciones, invitaciones, reuniones y otras). · Correo electrónico.

	<ul style="list-style-type: none"> · Sitio web de la escuela. · Mensajes de texto. · Otros canales informales.
16. Clima escolar / Vínculo entre los diferentes actores de la comunidad educativa.	<ul style="list-style-type: none"> – Vínculos entre: <ul style="list-style-type: none"> · Miembros del plantel directivo. · Directivos y docentes. · Docentes entre sí. · Directivos, docentes y estudiantes. · Estudiantes entre sí. · Directivos, docentes y familiares. · Otros. – Existencia de instancias institucionales para el trabajo en equipo. – Estrategias de resolución de conflictos (mediación/ negociación, otros) en el interior de la escuela y con la comunidad educativa u otros actores.
17. Participación de los actores de la comunidad educativa en la gestión escolar.	<ul style="list-style-type: none"> – Participación / involucramiento de los docentes en la gestión escolar (por ejemplo, realizan actividades para superar problemas, presentan a los directivos propuestas o proyectos orientados a la mejora de la gestión escolar). – Participación / involucramiento de los estudiantes en cuestiones relativas al funcionamiento escolar (por ejemplo, en actividades conjuntas con sus docentes para superar problemas, en la elaboración y monitoreo de las pautas de convivencia, en consejos de aula). – Participación / involucramiento de los familiares en cuestiones relativas al funcionamiento escolar (por ejemplo, en brindar apoyo a sus hijos en las tareas escolares, en la elaboración y monitoreo de las pautas de convivencia, en la cooperadora).
18. Articulaciones con otras instituciones educativas y del territorio.	<ul style="list-style-type: none"> – Relación/Articulación de la escuela con: <ul style="list-style-type: none"> · otros establecimientos educativos del nivel primario (trabajo en red, en nucleamientos, intercambios, realización de eventos conjuntos). · establecimientos educativos de niveles inicial y secundario para ofrecer información a las familias acerca de las posibilidades de continuidad según distancias, modalidades organizacionales y ofertas curriculares. · establecimientos de nivel terciario o universitario (en el marco de proyectos de extensión, investigación, formación docente, etc.). · otras instituciones y organizaciones locales que no pertenecen al sistema educativo (por ejemplo, centros de salud u hospitales, áreas de trabajo, justicia, desarrollo social, organizaciones de la sociedad civil, empresas).
19. Existencia y adecuación de los servicios alimentarios.	<ul style="list-style-type: none"> – Tipo de servicio que se presta: desayuno, merienda, refrigerio, almuerzo, refuerzos alimentarios, otros. – Adecuación de los menús (en función de los requerimientos nutricionales, de su variedad, de su correspondencia con las pautas culturales y costumbres del lugar). – Suficiencia y adecuación de insumos y equipamientos para el funcionamiento del servicio (menaje: platos, cubiertos, vasos, etc. y equipamiento básico: heladeras, cocinas). – Utilización de los momentos de alimentación para la enseñanza y aprendizaje de hábitos y conductas.
20. Infraestructura, materiales didácticos y equipamientos.	<ul style="list-style-type: none"> – Adecuación: <ul style="list-style-type: none"> · de la infraestructura edilicia, en términos de la cantidad y amplitud suficiente de espacios, el estado del mantenimiento y la higiene, la existencia de dispositivos de seguridad. · del edificio y los equipamientos para personas (adultos o niños) con discapacidades. · de recursos y materiales pedagógicos (cantidad, variedad y mantenimiento): biblioteca, materiales audiovisuales, elementos deportivos, juegos didácticos, software educativo. · de los sanitarios (cantidad, mantenimiento e higiene).

	<ul style="list-style-type: none"> · del mobiliario: suficiencia en relación con la cantidad de estudiantes y de su estado de mantenimiento (por ejemplo de pupitres, escritorios, mesas, sillas, armarios, pizarras). · del equipamiento informático: existencia de PC actualizadas tecnológicamente, cantidad suficiente en relación con la cantidad de estudiantes. <p>– Existencia y adecuación de conectividad a Internet.</p>
--	---

IACE NIVEL SECUNDARIO

DIMENSIÓN I: RESULTADOS DEL APRENDIZAJE Y TRAYECTORIAS EDUCATIVAS DE LOS ESTUDIANTES.

Variables	Indicadores
1. Aprendizaje en las materias básicas y en la especialidad u orientación que brinda la escuela.	<p>Resultados según áreas / materias (<i>en base a las calificaciones obtenidas en los últimos años</i>):</p> <ul style="list-style-type: none"> . Matemática . Lengua/ Lengua y Literatura . Ciencias Naturales: biología, física, química . Ciencias Sociales y Humanidades: historia, geografía... . Tecnología . La(s) especialidad(es) / orientación(es) que brinda la escuela
2. Capacidades para el estudio y la comunicación.	<p>Responsabilidad en el cumplimiento de las tareas escolares. Utilización de metodologías para el estudio. Hábito de lectura. Utilización de las TIC. Capacidad para la expresión oral y escrita.</p>
3. Construcción de valores y capacidades para el desarrollo personal y la vida en sociedad (capacidades intra e interpersonales).	<p>Conocimiento sobre sí mismos. Formulación de un proyecto de vida (<i>Proyección futura de sí mismos</i>). Comprensión / aceptación de la diversidad (<i>social, cultural, étnica, religiosa, racial, ideológica, política, sexual</i>). Rechazo de conductas discriminatorias de todo tipo. Capacidades para la resolución pacífica de conflictos (<i>uso del diálogo en lugar de conductas violentas</i>). Comprensión de los problemas de sus pares. Comprensión de los problemas de su comunidad. Conductas de cooperación en la escuela y la comunidad.</p>
4. Capacidades para la inserción en el mundo laboral.	<p>Percepción de la importancia de las materias básicas las orientadas para la inserción en el mundo laboral. Capacidad para el trabajo en equipo. Comprensión del funcionamiento de las instituciones estatales y privadas. Conocimiento de la producción y la oferta laboral local y/o regional. Habilidades para postular al mundo del trabajo (<i>ej.: armado de CV, vocabulario, vestimenta</i>). Habilidades con herramientas informáticas (<i>ej.: office, planillas de cálculo, e-mail, internet</i>).</p>
5. Capacidades para la inserción en la educación superior.	<p>Percepción de la importancia de las materias básicas y las orientadas para la inserción en la educación superior. Conocimiento sobre la oferta de educación superior de la región y sus características (<i>terciarios, universidades, otros centros de formación</i>). Capacidades para precisar la propia orientación vocacional.</p>
6. Capacidades para la participación y para el ejercicio de ciudadanía.	<p>Comprensión del significado del término "ciudadanía". Comprensión de la propia responsabilidad en la construcción de la sociedad. Comprensión de sí mismos como sujetos de derecho. Conocimiento sobre derechos y obligaciones ciudadanas. Participación en el consejo de convivencia, el centro de estudiantes y/u otras organizaciones estudiantiles.</p>

7. Capacidades y habilidades para una vida saludable.	Desarrollo emocional. ⁴⁶ Conocimientos y aptitudes sobre salud sexual integral (<i>prevención de embarazos adolescentes no deseados/no planificados e infecciones de transmisión sexual</i>). Hábitos saludables en: <ul style="list-style-type: none"> . Alimentación. . Realización de actividades deportivas y al aire libre. Conocimientos / comportamientos en relación a la prevención de adicciones (<i>tabaquismo, consumo problemático de alcohol u otras sustancias psicoactivas</i>). Conocimientos y aptitudes sobre la prevención de accidentes. ⁴⁷ Conocimientos y aptitudes sobre promoción y prevención en salud mental ⁴⁸ (<i>por ej.: reconocimiento de fortalezas y debilidades, relación con pares y adultos, modos para afrontar y sobrellevar situaciones problemáticas, para evitar tendencias depresivas o suicidas, entre otras</i>).
8. Trayectorias escolares.	Evolución en los últimos cinco años lectivos completados, de la proporción de estudiantes: <ul style="list-style-type: none"> . Repitentes. . Con ingreso tardío. . Con sobre-edad. . Con re-ingreso. . Con pase de turno. . Con pase de escuela. . Que abandonan la escuela (total, según año y según sexo). . Que tienen ausentismo en las clases. . Que trabajan. . Que son madres / padres. . Que tienen discapacidad.

DIMENSIÓN II: GESTIÓN PEDAGÓGICA, PERFILES Y DESEMPEÑOS DE LOS PLANTELES DOCENTES	
Variables	Indicadores
9. Adecuación / actualización del currículo o plan de estudios.	Relevancia / carácter significativo de los contenidos curriculares que se enseñan. Contextualización de los contenidos en función de <ul style="list-style-type: none"> . el ámbito local. . las necesidades y expectativas de los estudiantes. Inclusión de contenidos relacionados con: <ul style="list-style-type: none"> . desarrollo emocional. . salud sexual integral. . alimentación saludable. . Adicciones. . salud mental.¹¹ . educación vial. . inserción en el mundo laboral. . formación en valores. . construcción de ciudadanía. . campos artísticos y culturales.

⁴⁶ Se refiere a la construcción de la propia identidad personal, de relevancia en el segmento adolescente, a través de un proceso de exploración y búsqueda que va a culminar con la ampliación de su vida afectiva más allá de su núcleo familiar y con un proyecto de futuro (Oliva y Parra, 2004).

⁴⁷ Se hace notar que los accidentes en la vía pública, en especial los de tránsito, son la primera causa de muerte de adolescentes y jóvenes en Argentina.

⁴⁸ Según la OMS (2004): "El concepto de salud mental incluye bienestar subjetivo, autonomía, competencia, dependencia intergeneracional y reconocimiento de la habilidad de realizarse intelectual y emocionalmente. También ha sido definido como un estado de bienestar por medio del cual los individuos reconocen sus habilidades, son capaces de hacer frente al estrés normal de la vida, trabajar de forma productiva y fructífera, y contribuir a sus comunidades. Salud mental se refiere a la posibilidad de acrecentar la competencia de los individuos y comunidades y permitirles alcanzar sus propios objetivos. Salud mental es materia de interés para todos y no sólo para aquellos afectados por un trastorno mental. En efecto, los problemas de la salud mental afectan a la sociedad en su totalidad, y no sólo a un segmento limitado o aislado de la misma y por lo tanto constituyen un desafío importante para el desarrollo general." Agrega el texto que, sin embargo, hay grupos poblacionales cuya vulnerabilidad es más alta debido a que ya padecen otras vulnerabilidades: los sin techo, los desempleados, quienes tienen bajo nivel de escolaridad, las víctimas de violencia, los migrantes y refugiados, las poblaciones indígenas, entre otros.

	Flexibilidad curricular (<i>materias o espacios optativos de diversificación o profundización de contenidos</i>).
10. Actualización docente / Investigación en los últimos años.	Asistencia a cursos de capacitación y actualización, presenciales o virtuales. Participación en foros o redes virtuales relacionados con la formación y práctica docente. Producciones científicas y/o participación en investigaciones.
11. Satisfacción del plantel con el rol docente y sentido de pertenencia a la propia escuela.	Satisfacción del plantel con el ejercicio de la docencia en esta escuela. Percepción de los profesores acerca del impacto que tienen en la formación de adolescentes. Proporción de ausentismo docente. Concentración horaria de los profesores en esta escuela. Sentido de pertenencia a esta escuela (<i>considerar, por ejemplo: involucramiento en proyectos específicos, asistencia a reuniones, vínculos con otros colegas del plantel, propuestas efectuadas</i>).
12. Desempeño docente (NAP, diseños curriculares y metodologías de enseñanza y aprendizaje).	Cumplimiento de los NAP o de los diseños curriculares jurisdiccionales (<i>Programa de las materias; gestión curricular a nivel del aula</i>). Articulación de contenidos entre distintas áreas, trabajo por proyectos y entre diferentes años. Estrategias de enseñanza innovadoras (<i>“enseñar a aprender”, enseñar para la comprensión, por descubrimiento, con foco en resolución de problemas</i>). Utilización de recursos didácticos (<i>biblioteca, gabinete de ciencias, laboratorio, entre otros</i>). Producción / utilización de materiales de enseñanza interactivos. Realización de pasantías laborales. Utilización de TIC como estrategia instrumental en las diferentes materias, más allá de la materia específica de informática (<i>trabajos escritos en procesador de texto, planilla de cálculo, presentaciones en PowerPoint; búsquedas en Internet; comunicaciones por foros, chat, correo electrónico, alertas/agenda en celulares, etc.</i>). Utilización de distintas fuentes de comunicación y de los medios de comunicación. Producción de materiales comunicativos e informáticos (<i>cuentos, maquetas, revistas, obras de teatro, radio, fotografía o video, entre otros</i>) que articulen contenidos. Realización de trabajos en relación con la realidad del contexto. Inclusión de modalidades interculturales en escuelas con estudiantes de pueblos indígenas.
13. Articulación de los docentes entre sí, con los directivos y con familiares de los estudiantes.	Estrategias de trabajo conjunto entre los profesores de cada área. Coordinación entre los profesores de las distintas áreas o departamentos. Trabajo conjunto entre profesores y directivos. Vínculos de los profesores con los familiares (<i>considerar: modo de notificación, encuentros presenciales, temas abordados, periodicidad</i>).
14. Estrategias de apoyo a las trayectorias de los estudiantes.	Detección y apoyo para estudiantes con probabilidad de fracaso escolar (o en riesgo pedagógico). Existencia y rol de tutores. Estrategias para captación y reinserción de estudiantes que abandonaron (<i>considerar la eficacia de esas estrategias, o sea, si efectivamente logran la reinserción en porcentajes considerables</i>): <ul style="list-style-type: none"> . Clases de apoyo (<i>en horario escolar o extraescolar</i>) . Articulación con ONG locales u otras instancias que brindan apoyo escolar . Articulación con programas del Estado (nacional, provincial o local) que dan apoyo escolar . Becas de estudios Trabajo docente en la diversidad, considerando los diferentes ritmos de aprendizaje, las necesidades y expectativas o intereses de los estudiantes. Existencia de estrategias inclusivas con adolescentes que están en situación de: <ul style="list-style-type: none"> . embarazo o maternidad/paternidad. . sexualidades diversas. . pertenencia a pueblos indígenas.

	<ul style="list-style-type: none"> . migración. . discapacidad. . judicialización o en conflicto con la ley.
15. Concepciones sobre el "otro". ⁴⁹	<p>Concepciones sobre los estudiantes de esta escuela desde la perspectiva del plantel docente.</p> <p>Concepciones sobre los profesores de esta escuela desde la perspectiva de los estudiantes.</p>
16. Evaluación de los aprendizajes de los estudiantes y de los desempeños docentes.	<p>Seguimiento y evaluación del aprendizaje de los estudiantes.</p> <p>Existencia de criterios de evaluación de aprendizaje, compartidos por los docentes.</p> <p>Relación de la evaluación de aprendizajes con las prácticas de enseñanza y con lo enseñado (pertinencia).</p> <p>Consideración del progreso de cada estudiante, durante el año y de un año a otro.</p> <p>Existencia de instancias de evaluación integrada (de los respectivos profesores en forma conjunta) sobre cada estudiante.</p> <p>Existencia y utilización de mecanismos de evaluación del desempeño docente.</p>
17. Desempeño y rol de los preceptores.	<p>Percepción de su rol pedagógico en el acompañamiento de los estudiantes y de su impacto en el desarrollo integral de los mismos.</p> <p>Percepción de su incidencia en el clima escolar.</p> <p>Sentido de pertenencia a la institución.</p>
18. Realización de actividades extracurriculares.	<p>Promoción/realización en la escuela de actividades extracurriculares: deportivas, artísticas, culturales, sociales, solidarias, entre otras.</p> <p>Involucramiento en actividades extracurriculares por parte de diferentes actores de la escuela: directivos, coordinadores de área, profesores, tutores, preceptores, estudiantes, familiares.</p>

DIMENSIÓN III: DESEMPEÑO Y GESTIÓN INSTITUCIONAL	
Variables	Indicadores
19. Misión Institucional.	<p>Existencia de una misión formal de la escuela, escrita y conocida por los distintos actores.</p> <p>Identificación/compromiso de los distintos actores con la misión institucional.</p> <p>Coherencia entre lo que está escrito como misión y lo que efectivamente se hace en la escuela.</p> <p>Coherencia de la misión con el PEI.</p>
20. Visión sobre el rol general de la escuela secundaria en la sociedad.	<p>Sentidos atribuidos a la escuela secundaria en general, por parte de los distintos actores, como formadora para:</p> <ul style="list-style-type: none"> . ingresar al nivel superior. . ingresar al mundo del trabajo. . el ejercicio de la ciudadanía. <p>Consideración de la escuela secundaria en general como espacio de construcción y adquisición de conocimiento.</p> <p>Percepción de la escuela secundaria en general como institución que comprende y atiende la cuestión adolescente actual.</p> <p>Similitudes entre los sentidos atribuidos a la escuela secundaria en general por los distintos actores de esta escuela.</p>
21. Estilo de Gestión institucional de la escuela.	<p>Orientación de la gestión a la mejora de la Calidad educativa.</p> <p>Modalidad de toma de decisiones (<i>en un arco que va desde una modalidad participativa, consultiva, de los distintos actores, hasta una de tipo vertical, aislada</i>).</p> <p>Actividades que fomenten el debate y la escucha de diversas opiniones sobre los temas de gestión de la escuela.</p> <p>Promoción de la participación de los estudiantes en cuestiones de la escuela y en el Centro de estudiantes o similares organizaciones estudiantiles.</p> <p>Realización de actividades conjuntas de los docentes con el Centro de estudiantes (o similares organizaciones).</p>

⁴⁹ Se refiere a los sistemas de creencias de los profesores acerca de sus estudiantes en comparación con lo que conciben como "buen estudiante" y de los estudiantes respecto de sus profesores (en comparación con lo que conciben como "buen profesor"), cuestión que influye notoriamente en los vínculos que se establecen entre ambos y en la calidad de los procesos de enseñanza aprendizaje.

	<p>Articulación entre los diferentes planes/programas/proyectos nacionales, provinciales u otros que se ejecutan en la escuela.</p> <p>Involucramiento de los familiares de estudiantes en la gestión de la escuela.</p>
22. Suficiencia del plantel.	<p>Existencia de coordinadores de áreas y/o departamentos por ciclos.</p> <p>Cantidad de cargos y dedicaciones en el equipo directivo.</p> <p>Cantidad de preceptores en relación con la cantidad de estudiantes.</p> <p>Existencia de equipos de orientación escolar.</p>
23. Comunicación e información.	<p>Existencia, conocimiento y utilización de un circuito de comunicación escolar, para profesores, estudiantes, familiares, otros (<i>por ejemplo: carteleras, notas, libros/cuadernos de comunicaciones</i>).</p> <p>Utilización de TIC para comunicaciones (<i>e-mail, página Web, chat, mensajes de texto, WhatsApp, etc.</i>).</p> <p>Diversidad e importancia de los temas que se comunican/informan.</p>
24. Clima escolar / vínculos entre los actores de la institución.	<p>Vínculos que se establecen entre los diferentes actores de la comunidad escolar:</p> <ul style="list-style-type: none"> . docentes-directivos. . docentes entre sí. . docentes-estudiantes. . estudiantes entre sí. . docentes-familiares. . preceptores-estudiantes. . preceptores- profesores. . otros vínculos entre actores de la comunidad educativa <p>Existencia y aplicación de acuerdos de convivencia o regulaciones sobre convivencia escolar.</p> <p>Modos de resolución de conflictos; en especial: estrategias de mediación/negociación.</p>
25. Articulaciones con otras instituciones educativas y del territorio.	<p>Relación de la escuela con:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Otros establecimientos educativos de nivel secundario. . Establecimientos educativos de nivel primario. . Establecimientos educativos de nivel superior. . Establecimientos de salud. . Instituciones estatales o privadas vinculadas al mundo laboral. . Centros de derechos. . Otras instituciones, organizaciones o programas. <p>Uso del espacio físico de la escuela por otras instituciones y viceversa.</p>
26. Generación o fortalecimiento de un entorno protector y promotor de los derechos de los adolescentes.	<p>Difusión y conocimiento, por parte de los distintos actores, de:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Convención Internacional de los Derechos de niños y adolescentes. . Ley 26.061 del 2005, de protección integral de los derechos de niños/as y adolescentes. . Ley 26.150 del 2006, Programa Nacional de Educación Sexual Integral. . Ley 26.390 del 2008, de prohibición del Trabajo Infantil. . Leyes sobre protección a personas con discapacidad (22.431, 24.904, 25.504). . Ley Provincial de protección integral de los derechos de niños/as y adolescentes (<i>si existe</i>). . Ley 26.774 de ciudadanía (Derecho a voto a los 16 años). <p>Detección y atención (en la propia escuela o por derivación) de casos de vulneración de derechos de los adolescentes (<i>maltrato o carencias en: alimentación, atención de salud, vestimenta, entre otros</i>).</p> <p>Respeto de los derechos de los adolescentes en la propia escuela (<i>por ejemplo, el derecho a réplica de un estudiante cuando es sancionado</i>).</p>
27. Adecuación de la infraestructura y los equipamientos.	<p>Estado de:</p> <ul style="list-style-type: none"> . la infraestructura edilicia (<i>suficiencia, mantenimiento e higiene</i>). . los sanitarios (<i>suficiencia, mantenimiento e higiene</i>). . el mobiliario (<i>suficiencia y mantenimiento</i>). <p>Adecuación del material de la biblioteca para el nivel y modalidad de la escuela.</p> <p>Existencia, suficiencia y mantenimiento de los equipamientos:</p> <ul style="list-style-type: none"> . didácticos. . deportivos. . TIC.

	<ul style="list-style-type: none">. laboratorios de ciencias. <p>Conectividad adecuada a Internet. Adecuación del edificio a personas con discapacidades físicas.</p>
--	---

5. ALGUNOS HITOS RELEVANTES

En este apartado se sintetizan algunos hitos considerados relevantes durante el período en que se realizaron aplicaciones IACE, tales como los concursos de planes llevados a cabo por las escuelas involucradas en los diferentes operativos, los encuentros interprovinciales, un estudio acerca de la continuidad e institucionalización de los procesos de autoevaluación y programación en los establecimientos, así como la formulación de estrategias provinciales para alcanzar la sustentabilidad de los procesos autoevaluativos. Vale aclarar que otro hito relevante fue la realización, durante el segundo semestre del año 2017, del Estudio de Efectos IACE, al que se hará referencia en el próximo apartado.

Concursos de Planes, Sistematización y Encuentro interprovincial

Durante los años 2011 y 2014, UNICEF Argentina y CEADEL, en conjunto con los Ministerios de Educación provinciales, realizaron concursos de planes dirigido a las escuelas que habían utilizado el IACE, con el fin de evidenciar sus logros en la mejora de la gestión y los resultados educativos, que pudieran ser reconocidos como contribuciones de método autoevaluativo.

Esos logros reflejan una interrelación positiva de los integrantes de cada comunidad educativa, el involucramiento de las instancias de supervisión, la voluntad política de las autoridades educativas provinciales y la asistencia técnica que acompañan una estrategia autoevaluativa, con vistas a resultados que finalmente repercuten en forma positiva en las trayectorias educativas de los estudiantes y en la calidad global del respectivo sistema educativo jurisdiccional.

Se entregaron premios a los planes que obtuvieron los mejores puntajes, tanto por su correcta formulación, como por los resultados de su ulterior implementación; la adjudicación de puntajes se realizó mediante pautas procedimentales y grillas que fueron específicamente diseñadas siguiendo rigurosos criterios metodológicos. Se conformaron jurados integrados por un representante de UNICEF Argentina, otro de CEADEL y un representante de cada provincia involucrada, incorporando además en cada caso un evaluador externo de reconocido prestigio en el campo educativo y de la evaluación.

El propósito principal de esos concursos fue aportar tanto al reconocimiento social de las escuelas, como a la consolidación, el sostenimiento y la visibilidad de las experiencias más efectivas en la obtención de logros vinculados a las diferentes dimensiones que componen la calidad educativa. Más detalles sobre ambos concursos pueden descargarse de la página web.

En el año 2012 se sistematizaron las experiencias desarrolladas con las aplicaciones del IACE hasta ese año en escuelas primarias (Nirenberg, 2012), poniendo foco en las percepciones de los actores acerca de los logros, así como en los planes formulados, los problemas priorizados y las principales acciones superadoras propuestas.

A mediados del año 2012 y con el propósito de brindar un espacio público y presencial para el intercambio y la reflexión sobre los planes de las escuelas que resultaron ganadoras en el primer concurso, se llevó a cabo el “Encuentro Interprovincial: Políticas de Autoevaluación Institucional para la Mejora de la Calidad”, en la ciudad de San Miguel de Tucumán.

Concurrieron al evento las autoridades de UNICEF Argentina, Ministros y diversos funcionarios de educación de las provincias de Chaco, Misiones, Jujuy, Salta y Tucumán; asimismo, en calidad de observadores, concurrió un grupo de funcionarios educativos del vecino país de Uruguay, acompañados por un representante de UNICEF Uruguay, quienes fueron especialmente invitados dado el alto interés manifestado por ellos en diseñar y aplicar un método similar de autoevaluación de la calidad educativa en sus escuelas. Los asistentes valoraron muy positivamente ese evento.

Puede descargarse la relatoría donde se reseñan los principales objetivos, momentos y contenidos del Encuentro, desde la página web.

Estudio sobre sostenibilidad

Entre octubre del año 2012 y abril del 2013, se aplicó un sencillo cuestionario autoadministrable, que podía responderse por Internet⁵⁰ a directivos de escuelas primarias, urbanas y rurales, que usaron el método IACE, con el propósito de indagar acerca de la continuidad e institucionalización de los procesos de autoevaluación y programación en sus establecimientos.

Se mencionan, a modo ilustrativo, algunas de las variables indagadas en el estudio:

- Implementación efectiva del Plan formulado en cada escuela.
- Apoyos recibidos para la implementación de los Planes.
- Continuidad de los GP y especificación de su rol ulterior.
- Incorporación del IACE al Proyecto Educativo Institucional.
- Realización de nuevas autoevaluaciones (aplicando el IACE total o parcialmente)

El estudio proveyó información valiosa para evaluar los procesos de aplicación del método y continuar mejorándolos, sobre todo en relación con uno de sus principales objetivos que es la instalación en las escuelas de una cultura autoevaluativa y de planificación que les permita encarar por sí mismas procesos de mejoramiento de su gestión y sus resultados educativos. Puede descargarse el informe de resultados de esa encuesta a directivos, desde la web.

Ese estudio fue un útil antecedente para desarrollar una estrategia de sustentabilidad de los procesos autoevaluativos de los establecimientos de nivel inicial y secundarios en tres provincias, experiencia que se comenta más adelante.

Evaluación externa

Durante el año 2014 y hasta comienzos del 2015 se realizó una evaluación externa del método IACE y sus aplicaciones en las provincias. Para eso, UNICEF Argentina convocó a evaluadores internacionales (focalizando en los países de América Latina); esa tarea fue finalmente concedida a dos evaluadoras radicadas en Chile: Alejandra Cortés y Andrea Peroni. Ambas interactuaron intensamente con el equipo de CEADEL – IACE para acordar el enfoque metodológico, que luego fue aprobado por UNICEF Argentina y también para facilitar el trabajo de campo en las provincias.

Se seleccionaron dos provincias argentinas (Tucumán y Salta) donde se efectuó trabajo de campo, con entrevistas a autoridades, equipos técnicos provinciales y directivos de escuelas, talleres con docentes y con estudiantes, así como grupos focales con familiares. También efectuaron reuniones grupales con el equipo CEADEL – IACE y entrevistaron a funcionarios del área de educación de UNICEF Argentina; realizaron además un exhaustivo análisis de la vasta documentación técnica que se produjo acerca del método a lo largo del tiempo.

Esa evaluación externa puso énfasis en los siguientes tres aspectos del IACE: 1) Eficacia, 2) Pertinencia y 3) Sostenibilidad.

Los resultados de esa evaluación se plasmaron en un informe y las recomendaciones formuladas sirvieron de guía para las aplicaciones que se llevaron a cabo a partir de entonces. Puede descargarse ese informe desde la pestaña Descargas, en la web.

⁵⁰ Dada la baja propensión de los planteles a utilizar cuestionarios mediante Internet, no importa la sencillez que tengan, se les dio la opción de completarlo en papel impreso para luego cargarlos en la web, tarea que se realizó en los niveles centrales provinciales.

Estrategia para la sustentabilidad

Durante 2017 y ante la finalización de la cooperación UNICEF destinada a la iniciativa IACE, el equipo CEADEL – IACE llevó adelante acciones adicionales dirigidas al fortalecimiento de los sistemas educativos provinciales en Jujuy, Salta y Santiago del Estero para la institucionalización de los procesos de autoevaluación en las escuelas y el monitoreo de los planes de acción emergentes, buscando de esa manera reforzar la instalación de cultura evaluativa en el sistema y sus escuelas.

El objetivo principal fue apoyar la formulación de una estrategia consensuada, viable y contextualizada, que guíe las acciones y comprometa a los actores en cada una de las provincias que aplicaron el IACE. Se buscó que la estrategia promueva la continuación, institucionalización y expansión de la autoevaluación, para lo cual, entre otros, se consideraron como requerimientos importantes:

- La firme decisión política de parte de las autoridades.
- La existencia de otros liderazgos positivos.
- La correcta identificación de actores estratégicos para procurar su adhesión y compromiso.
- Una buena disposición de los agentes para adecuar los procedimientos a los contextos cambiantes.
- Implementación de acciones de comunicación, abogacía y promoción sobre la efectividad (resultados) de los procesos autoevaluativos desplegados.
- Formulación de normas, resoluciones y regulaciones apropiadas.
- Existencia de espacios estructurales, que permitan operacionalizar los procesos.
- Identificación de recursos necesarios y de fuentes de financiamiento.

El compromiso de las autoridades educativas es fundamental para incluir la evaluación como política educativa provincial, y promover la instalación de una cultura evaluativa en las escuelas. El nivel de supervisión – su adhesión y protagonismo – es estratégico para lograr esa instalación; y la conformación de los GP en las escuelas, o la continuidad de los ya conformados en el marco del IACE, puede favorecer la continuación de los procesos de autoevaluación.

Durante el segundo semestre del 2017 se brindó apoyo a los funcionarios educativos y a los supervisores de las provincias de Jujuy, Santiago del Estero y Salta, para la formulación de las Estrategias Provinciales para la Sustentabilidad que serían implementadas en 2018. Para lograrlo se realizaron tres talleres en cada provincia, cuyos objetivos específicos fueron:

- Primer taller:
 - Compartir con las autoridades educativas provinciales y funcionarios un marco teórico y metodológico para diseñar la estrategia provincial para la sustentabilidad del método.
 - Transferir la metodología del mapeo de actores para identificar adhesiones.
 - Diseñar la estrategia provincial para la sustentabilidad del método IACE como material de base para el trabajo y para los siguientes talleres.
- Segundo taller:
 - Consolidar los avances del diseño de la estrategia provincial para la sustentabilidad del método IACE y acordar próximos pasos a realizar.
- Tercer taller:
 - Presentar el diseño de la estrategia provincial para la sustentabilidad del método.
 - Presentar los resultados preliminares del estudio de efectos del IACE en la provincia.

En la página web están las presentaciones utilizadas en los talleres en cada una de las provincias, así como las agendas correspondientes. Hay además otros materiales útiles, por ejemplo: la herramienta para realizar un mapeo de actores significativos destinado a identificar sus grados de adhesión y un formato sencillo diseñado para la formulación de la estrategia de sustentabilidad. La síntesis de los resultados de los tres talleres realizados y las estrategias formuladas en cada una de las tres provincias se encuentran disponibles en la web.

6. ESTUDIO DE EFECTOS: ALGUNOS RESULTADOS

Alcance de las aplicaciones

El alcance de las aplicaciones del IACE son resultados en sí mismos, más allá de los cambios provocados en las escuelas y los correspondientes sistemas educativos.⁵¹

Durante la década 2007 a 2017, el IACE se aplicó en siete provincias (Buenos Aires, Chaco, Jujuy, Misiones, Salta, Santiago del Estero y Tucumán), abarcando un total de 3.245 escuelas, que comprenden 81.891 docentes y 1.017.305 niños o adolescentes, como puede verse, en forma más detallada, en los siguientes cuadros.

Cuadro 1. Alcance total IACE, según nivel educativo

NIVELES	Escuelas	Docentes	Niños/Adolescentes
Inicial	543	3.940	73.270
Primario	2.089	37.713	678.841
Secundario	613	40.238	265.194
TOTAL	3.245	81.891	1.017.305

Fuente: elaboración propia en base a registros de cada provincia

Cuadro 2. Alcance IACE nivel inicial, según provincias

Provincias	Escuelas	Docentes	Niños
Buenos Aires	No se aplicó en el nivel inicial		
Chaco	30	253	4.599
Jujuy	134	693	13.919
Misiones	23	551	8.097
Salta	189	822	17.525
Santiago del Estero	137	1.210	19.397
Tucumán	30	411	9.733
TOTAL	543	3.940	73.270

Fuente: elaboración propia en base a registros de cada provincia

Cuadro 3. Alcance IACE nivel primario, según provincias

Provincias	Escuelas	Docentes	Estudiantes
Buenos Aires	23	858	11.445
Chaco	343	7.882	142.528
Jujuy	258	7.864	96.638
Misiones	430	5.088	98.408
Salta	299	4.529	81.699
Santiago del Estero	108	3.782	44.127
Tucumán	628	7.710	203.996
TOTAL	2.089	37.713	678.841

Fuente: elaboración propia en base a registros de cada provincia

⁵¹ El alcance o cobertura de una intervención es considerada un resultado intermedio, es decir, un producto. Para mayor detalle sobre distintos tipos de resultados, véase Nirenberg, 2013, capítulo 7.

Cuadro 4. Alcance IACE nivel secundario, según provincias

Provincias	Escuelas	Docentes	Estudiantes
Buenos Aires	40	3.579	12.116
Chaco	91	4.751	40.173
Jujuy	127	9.968	51.690
Misiones	19	897	5.977
Salta	105	6.681	48.705
Santiago del Estero	115	8.156	45.920
Tucumán	116	6.206	60.613
TOTAL	613	40.238	265.194

Fuente: elaboración propia en base a registros de cada provincia

Es preciso aclarar, respecto del alcance, que a finales del año 2015 y comienzos del 2016, en coincidencia con el cambio de gobierno, las autoridades de UNICEF Argentina definieron algunos cambios en su política de cooperación del área educativa, priorizando las etapas de la primera infancia (o sea, el nivel inicial) y la adolescencia (o sea, el nivel secundario), a la par que restaban apoyos al nivel primario; por tal motivo no se destinaron más fondos de cooperación a aplicaciones del IACE en escuelas primarias.

Por otro lado, definieron estrategias más focalizadas, restringiendo a tres la cantidad de provincias que se involucrarían en operativos de autoevaluación, definiendo mayores metas de cobertura de escuelas en ambos niveles en esas tres provincias; así, se discontinuaron las aplicaciones en las provincias del NEA y se apoyaron sólo tres provincias del NOA: Jujuy, Salta y Santiago del Estero.

Se acordó también que a fin del 2017, al cumplirse una década de apoyo de UNICEF al método IACE, se discontinuaría la atribución de fondos de cooperación para la aplicación del método en las provincias; en buena parte eso se decidió para evitar eventuales superposiciones con las acciones que al respecto llevaría a cabo la Secretaría de Evaluación Educativa del MEyD nacional.

Estudio de efectos IACE

Durante el segundo semestre del año 2017, al culminar una década de experiencias de aplicaciones del método IACE con apoyo de UNICEF Argentina, se llevó a cabo un Estudio sobre sus Efectos (en adelante, EstEfec) en las escuelas de nivel inicial y secundarias, así como en las políticas educativas provinciales.

El principal propósito, como lo indica su título, fue conocer los efectos del método autoevaluativo en indicadores seleccionados de la calidad educativa de las escuelas de nivel inicial y secundarias que lo aplicaron. Asimismo, indagar en qué medida los actores – autoridades/funcionarios de los niveles centrales, directivos de establecimientos, docentes, preceptores, niños y adolescentes – identifican contribuciones del IACE para producir esos cambios o mejoras de la calidad educativa.

Se sintetizan a continuación la metodología utilizada y los hallazgos arrojados por el estudio. El informe completo está disponible en la web, en la pestaña Estudio de Efectos. Asimismo, pueden descargarse de allí los instrumentos diseñados y utilizados.

- **Metodología**

El EstEfec se realizó en las provincias de Jujuy, Salta y Santiago del Estero, y el universo se integró con escuelas de gestión pública de los niveles inicial y secundario que en el segundo semestre del año 2015 o en períodos inmediatamente previos, completaron procesos de autoevaluación con el método IACE. Se estipuló que las escuelas a indagar no hubieran cambiado sus directivos desde esa aplicación hasta la fecha del estudio, y que permanezcan algunos de los docentes, preceptores

y estudiantes que integraron en su momento los respectivos GP o hubieran participado activamente en el proceso autoevaluativo. En total se indagó a 89 escuelas y 375 actores.

Se usó un enfoque mixto, cuanti – cualitativo y se utilizaron las técnicas y los instrumentos que se detallan:

1) Técnicas cuantitativas:

- Tabulado a completar por los equipos técnicos provinciales en forma previa al trabajo de campo, para sistematizar indicadores basados en registros regulares de los establecimientos educativos: repitencia, abandono y ausentismo docente (para cada secundaria) y ausentismo y llegadas tarde de los niños , así como ausentismo docente (para cada jardín); se solicitaron en ese formato los datos correspondientes a dos momentos, previo y posterior a la autoevaluación, para así poder compararlos. Se solicitó también que consignen en ese tabulado, si las escuelas involucradas formularon e implementaron el Plan de acción oportunamente formulado.
- Cuestionarios autoadministrables, con predominancia de preguntas cerradas, que respondieron los distintos actores al inicio de los talleres o reuniones realizadas. Se cargaron los datos en bases específicamente diseñadas.

2) Técnicas cualitativas

- Talleres / dinámicas grupales con guías orientadoras donde se profundizó acerca de los mismos indicadores abordados en los cuestionarios y así posibilitar triangulaciones.
- Entrevistas personales o grupales, mediante guía orientadora, con autoridades y funcionarios de los niveles centrales provinciales, así como con los equipos técnicos provinciales (ETP) que coordinaron las aplicaciones IACE.
- Análisis de fuentes documentales (por ej. informes de sistematizaciones de los procesos autoevaluativos, resoluciones o normativas provinciales, entre otras).

• **Indicadores seleccionados**

Se seleccionaron, para cada uno de los niveles, los siguientes *indicadores trazadores*⁵², para indagar los cambios ocurridos en ellos y en los que la utilización del IACE puede haber incidido; en el marco de este estudio también se los denominó *ejes de indagación*. Los seleccionados son una pequeña parte de las variables e indicadores considerados en IACE, lo que puede constatarse comparándolos con el detalle brindado en un capítulo precedente.

NIVEL INICIAL	
Dimensiones IACE	Indicadores o Ejes de indagación seleccionados para EstEfec
1: Resultados y trayectorias educativas de los niños	Proporción en el jardín de niños con: <ul style="list-style-type: none"> · elevado ausentismo (más de 8 inasistencias en un mes). · elevado número de llegadas tarde (más de 5 promedio mensual)
	Conocimiento, comprensión y cumplimiento de las normas.
2: Gestión pedagógica, perfiles y	Inclusión de contenidos relacionados con matemática, lengua (alfabetización), otros.
	Privilegio del juego como espacio de aprendizaje, expresión y enriquecimiento de los niños.

⁵² Se denominan trazadores aquellos indicadores que comprenden las diversas dimensiones de un fenómeno, que representan lo más cabalmente posible la complejidad de lo que procuran medir o apreciar, que sean sintéticos y de sencilla accesibilidad.

desempeños docentes	Implementación de modalidades de seguimiento y evaluación de aprendizajes (observaciones pautadas, registros narrativos, guías de seguimiento).
	Proporción de ausentismo docente en el jardín.
3: Gestión y desempeño institucional	Estilo de la conducción o liderazgo (desde uno vertical, cerrado y aislado, hasta uno participativo, abierto, consultivo).
	Existencia de espacios/momentos institucionales de reuniones entre docentes del jardín y los de primaria para acordar y concretar acciones.
	Involucramiento de los familiares en asuntos de la gestión del jardín.
	Detección y atención (en el propio jardín o por derivación) de casos de vulneración de derechos de los niños (maltrato o carencias en alimentación, atención de salud, vestimenta, entre otros).

NIVEL SECUNDARIO	
Dimensiones IACE	Indicadores o Ejes de indagación seleccionados para EstEfec
1: Resultados y trayectorias educativas de los estudiantes	Proporción de estudiantes repitentes en la escuela.
	Responsabilidad de los estudiantes en el cumplimiento de sus tareas escolares.
2: Gestión pedagógica, perfiles y desempeños docentes	Proporción de ausentismo docente en la escuela.
	Utilización de estrategias de enseñanza innovadoras (“enseñar a aprender”, enseñar para la comprensión, por descubrimiento, con foco en resolución de problemas).
	Detección y apoyo a estudiantes con probabilidad de fracaso escolar (o en riesgo pedagógico) en la escuela.
3: Gestión y desempeño institucional	Estilo de la conducción o liderazgo en la escuela (desde uno vertical, cerrado, aislado, hasta uno participativo, abierto, consultivo).
	Clima escolar: vínculos que se establecen entre los diferentes actores de la comunidad escolar.
	Detección y atención (en la propia escuela o por derivación a los establecimientos pertinentes) de casos de vulneración de derechos de los adolescentes (maltrato o carencias en: alimentación, atención de salud, vestimenta, entre otros).

Para ambos niveles educativos se indagaron otros indicadores relativos a dos dimensiones adicionales: *institucionalización* y *sustentabilidad* del método en las escuelas y en las políticas educativas provinciales.

Se aclara qué se entiende por esos dos conceptos en este contexto:

- **Institucionalización** supone el arraigo y legitimación que alcanza una nueva forma de actuar o gestionar por parte de los miembros de una organización, así como la eventual formalización de ese proceder en el marco de un reglamento o una estructura. Cuando mayor sea la institucionalización más probable es la continuidad y expansión de una transformación, o sea, se trata de un proceso muy relacionado con el de sustentabilidad.
- **Sustentabilidad** se refiere a la probabilidad de continuar, institucionalizar y expandir – profundizar / actualizar y llevar a escala – los procesos que fueron desplegados mediante una intervención durante el período de apoyo – político, técnico y /o financiero – luego que ese apoyo se retira.

AMBOS NIVELES	
Dimensiones	Indicadores o Ejes de indagación seleccionados para EstEfec
Institucionalización	Incorporación del Plan IACE en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) u otras herramientas de planificación (ej.: PMI) del respectivo establecimiento.
	Previsión sobre realizar autoevaluaciones periódicas en el establecimiento.
	Efectos positivos de la autoevaluación que perduraron en el tiempo en el establecimiento.
	Planes efectivamente implementados, en comparación con los formulados en aplicaciones IACE.
Sustentabilidad	Continuidad del grupo promotor (GP) en los establecimientos (aunque fuera con funciones diferentes).
	Estímulo/promoción de autoridades y supervisores a las escuelas para la autoevaluación.

Siguiendo a Matus, se sostiene acá que los problemas no se resuelven de una vez y para siempre, sino que se transforman en problemas de mayor complejidad y frecuentemente de mayor dificultad de resolución.⁵³ En ese entendimiento, se consignan en el apartado que sigue los principales hallazgos en relación con los indicadores trazadores seleccionados para ambos niveles.

- **Hallazgos en el nivel inicial**

El ausentismo y las llegadas tarde de los niños fueron considerados problemas prevalentes y en los Planes se incluyeron variadas estrategias para afrontarlos. Los actores mencionan los dos problemas en forma conjunta, debido a que estiman que, en buena parte, responden a causas en común; en especial, señalan la baja valoración y desconocimiento de las familias sobre el carácter pedagógico del jardín y como base firme para la escuela primaria y las trayectorias futuras a lo largo del sistema educativo. Agregan además otras causas, sobre todo para el caso del ausentismo, como los trabajos rurales temporarios de los padres en ciertas épocas del año, o el hecho de residir en parajes lejanos de los jardines, que, en los días de lluvia o clima adverso, complican la asistencia o las llegadas en horario. Mencionan, como ramificaciones de estos problemas, el retiro de los niños antes de hora y la frecuente irrupción de familiares en las salas en cualquier momento.

Entre las *estrategias superadoras implementadas* para resolver esos problemas, se sintetizan las más citadas:

- Acciones de concientización dirigidas a familiares, acerca de la importancia pedagógica del jardín.
- Reformulación de los códigos de convivencia, en muchos casos con la participación de las familias y de los propios niños.
- Al matricularse los niños, se les da a conocer el código de convivencia a sus padres, quienes firman su acuerdo con el mismo.
- Cambios en la organización de la jornada de trabajo, colocando juegos al comienzo (incluyendo a los padres), de modo que sean los propios niños quienes insistan en llegar a horario.
- Utilización de carteleras informativas para familiares.
- Visitas domiciliarias.

La mayoría considera que fue importante para la formulación de esas estrategias, la aplicación del ejercicio IACE que incluye la encuesta y el taller con los familiares, pues a partir de allí se produjo un

⁵³ Matus (1972 y 1987) hace referencia a la ley de conservación de la materia –la que afirma que “la materia no se crea ni se destruye, sino que se transforma”– (formulada por Lavoisier en 1785), parafraseando ese principio desde las ciencias físicas (la termodinámica) a las ciencias sociales o políticas.

acercamiento entre familias y jardines. Afirman que esas acciones, realizadas a veces conjuntamente, resultaron efectivas y sinérgicas y se reflejaron en cambios positivos.

En relación con la *comprensión y cumplimiento de las normas por parte de los niños* se percibieron mejoras y se reconoce la contribución del método IACE en ese cambio. Atribuyen como causas de ese problema la falta de colocación de límites por parte de los padres y los hábitos que los niños aprenden en sus hogares, es decir, parten de responsabilizar a las familias. También en este caso afirman que el mencionado ejercicio del IACE les ayudó a conocer mejor los contextos familiares y sociales donde viven los niños, y poder actuar en consecuencia con más efectividad. Las *estrategias de superación* más mencionadas fueron:

- Intervenciones con psicólogos.
- Fortalecimiento de los gabinetes psicopedagógicos.
- Reformulación conjunta de los códigos de convivencia.
- Charlas y reuniones con especialistas, a las que convocan también a los familiares.

En cuanto a la inclusión de *contenidos relacionados con matemática, lengua y otros*, la mayoría de los actores afirma que el IACE incidió en cambiar las modalidades de trabajo sobre alfabetización, en coordinación con las escuelas primarias y a través del juego; mencionan la estrecha articulación del IACE Inicial con el Programa Nacional de Formación Situada del MEyD (véase <http://nuestraescuela.educacion.gov.ar>), adjudicando a ese trabajo coordinado los efectos positivos logrados. También comentan que la autoevaluación los llevó a revisar los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) e incorporar contenidos en materia de alfabetización, para trabajar en las salas, especialmente con los niños de 5 años.

Hubo amplio reconocimiento de los actores acerca de los avances en la inclusión del *juego como instancia privilegiada de aprendizaje* y acerca de la incidencia del IACE en ese efecto, sobre todo debido al ejercicio de consulta a los niños. Entre las estrategias superadoras comentan la realización de mejoras en los salones de usos múltiples (SUM), las ludotecas y las bibliotecas, y la inclusión de juegos con las familias (por ejemplo, en matemáticas). Reiteran la sinergia que produjo la articulación del IACE con el mencionado programa nacional de Formación Situada, para los avances en este indicador.

La mayoría de los actores reconocieron mejoras en las *modalidades de seguimiento y evaluación de aprendizajes*, así como la influencia del IACE en ese efecto. Entre otras, mencionan como estrategias superadoras: instalación de registros sistemáticos de las actividades que se realizan en las salas, para el monitoreo de los avances en alfabetización; incorporación de legajos individuales de los alumnos, que continúan en la escuela primaria; uso de criterios consensuados, implementación de grillas de seguimiento y evaluación, fortalecimiento de la técnica de evaluación en sala (observación de pares docentes, en forma rotativa).

Hay coincidencias en que el *ausentismo docente* no es un problema prevalente en el nivel inicial. Pese a eso, afirman que el IACE los motivó a organizar reemplazos en casos de ausencias, para así evitar horas libres lo que incidió en disminuir el ausentismo, por concitar un compromiso más directo de los docentes con los niños y sus familias.

Se reconocen avances en los *estilos de conducción o liderazgo* en los jardines, hacia modalidades más participativas, abiertas, consultivas; la mayoría opinó que el IACE contribuyó a esos efectos. Si bien las conducciones de los jardines ya eran bastante democráticas (comparativamente con los otros dos niveles educativos obligatorios), a partir de la autoevaluación comentan que mejoraron el trabajo en equipo y los procesos de delegación; destacan, en ese sentido, la conformación y desempeño de los GP, con mayores funciones delegadas por los directivos. También señalan que se abrieron canales importantes de comunicación entre directivos y planteles, así como con las familias, procurando acuerdos o consensos; se promovió participación y democratización de los

vínculos; también resaltan cambios positivos en el vínculo entre los nodos y los núcleos.⁵⁴ Según expresaron los supervisores santiagueños: *“El método IACE abre el juego. Produce relaciones más horizontales entre directivos y docentes. Hay más consensos. Antes la conducción era más verticalista. Ahora hay mayor apertura a la escucha. Ha sido decisivo en mejorar los estilos de conducción”*.

Con referencia a la *articulación entre jardines y escuelas primarias*, las opiniones fueron dispares; por un lado están quienes afirman que a partir del IACE se institucionalizaron encuentros entre directivos y docentes de ambos niveles con mayor frecuencia y que esos encuentros han sido “más organizados y productivos”, arrojando acuerdos para la continuidad de las trayectorias educativas de los niños; y por otro lado, están los que afirman que prevalece la escasa coordinación efectiva, aun en los casos en que ambos niveles compartan dirección y/o edificio; responsabilizan sobre esa fragmentación al nivel primario, que *“tiende a primarizar el nivel inicial y no toma en cuenta la necesidad de una continuidad en el paso de un nivel a otro”*. Se deduce, por ende, que esta es una línea de acción que debe profundizarse.

En relación con el *involucramiento de los familiares en asuntos de la gestión del jardín*, hubo alto reconocimiento de avances, y también de la fuerte influencia del IACE en su mejora. En especial, señalan que la encuesta a familiares incidió en su concientización sobre la importancia educativa del nivel inicial y permitió la *“entrada de los padres en el jardín”*, no solo para plantear problemas, sino para participar en actividades con los niños; además de fortalecer ese vínculo, sirvió para que pudieran revalorizar la función pedagógica del nivel inicial. Los docentes santiagueños resumen textualmente: *“A través del IACE nos dimos cuenta de que éramos nosotros los que no queríamos que entren los padres a las escuelas”*.

Respecto de la *detección y atención de casos de vulneración de derechos*, hay reconocimiento general de avances, como también de la influencia del IACE en producirlos. Opinan que el IACE provocó mayor cumplimiento en la aplicación de los protocolos que ya existían; también un mayor seguimiento de los niños indocumentados, mayor y mejor articulación con otras instituciones, por ejemplo, con las áreas de desarrollo social provincial, los centros de salud u organizaciones de la sociedad civil que se ocupan de estos temas. Asimismo, el IACE les permitió tomar conciencia acerca de situaciones de vulneración de derechos de niños abusados y golpeados y aprender más acerca de las leyes correspondientes. Señalan que la encuesta a familiares brindó más datos sobre las distintas situaciones familiares y así darle un lugar más importante al niño, mirarlo más.

Con referencia a la *Institucionalización del método IACE* se determinó que la *implementación de los Planes* formulados en el marco de las aplicaciones IACE es alta, así como su *inclusión en los Proyectos Educativos Institucionales (PEI)* o parecidas herramientas de planificación, con diferentes denominaciones. La incorporación de los Planes al PEI es un logro altamente valorado por las provincias. Afirman también que a partir del IACE comenzó a realizarse la articulación entre los diversos programas que llegaban a las escuelas y que hasta entonces permanecían fragmentados.

Son mayoría los actores que afirman que se prevén *nuevas autoevaluaciones en los jardines*. Informan que varios jardines ya han vuelto a aplicar algunos de los ejercicios IACE (como, por ejemplo: la encuesta a familiares, el taller con niños y el ejercicio 1 de sistematización de información).

Mencionan como *efectos positivos de la autoevaluación que perduraron en el tiempo*:

- Mejor predisposición de los planteles para reflexionar acerca de las propias prácticas y para innovar en modalidades pedagógicas.

⁵⁴ En las provincias muchos jardines tienen un *núcleo* con varias otras sedes dependientes, llamadas *nodos*, bajo una misma dirección. Se avanza en independizar a los nodos, pero eso es muy gradual dada la necesidad de incorporar para eso nuevo personal directivo.

- Conciencia sobre la importancia de contar con información relevante, confiable y actualizada para la toma de decisiones.
- Priorización del juego como estrategia pedagógica.
- Consultar y escuchar más a los niños.
- Mejoras en el trabajo en equipo.
- Inclusión de metodologías participativas para discusiones y acuerdos, así como para establecer criterios comunes de acción.
- Apertura de canales de comunicación entre el jardín y los familiares.
- Articulaciones con otras instituciones locales (especialmente las de salud y ONG).

Respecto de la *sustentabilidad*, en la mayoría de los jardines que aplicaron IACE, *los GP continúan funcionando*, no siempre con los mismos integrantes, sino con rotaciones, y en varios casos sus funciones se modificaron, ya sea para actuar como referentes de otros programas o secundando a los equipos directivos (por ejemplo, para el seguimiento de las innovaciones pedagógicas). Los directivos y docentes valorizan los GP, pues movilizan para continuar con la aplicación del IACE, especialmente la planilla del ejercicio 1, con datos sobre las trayectorias escolares, la encuesta a las familias y el taller de consulta con los chicos.

Acerca de la *estimulación de la autoevaluación*, los actores afirman que las autoridades la estimulan, aunque en algunos casos también aclaran que eso no pasa del plano discursivo. La percepción acerca de los supervisores como estimuladores de la autoevaluación es menor, aunque depositan confianza en las nuevas camadas, que serían más entusiastas.

- **Hallazgos en el nivel secundario**

Respecto de la *repitencia y el abandono* puede decirse que se trata de los indicadores “más duros” de modificar, ya que buena parte de los actores indagados, aunque con variaciones, no percibió cambios sustanciales; en todo caso parece haber ocurrido mayor disminución en la repitencia que en el abandono.

Coinciden en explicar que los factores socio económicos que afectan a las familias (mayormente a las rurales) son las causales de la repitencia y el abandono, o sea: serían factores “externos” al sistema, que inducen a la inserción temprana en el mundo del trabajo, sobre todo para los varones, y en el caso de las adolescentes, desembocan en el trabajo doméstico y/o la maternidad o el embarazo temprano no intencionales.

Sin embargo, más allá de cierta decepción por los magros resultados identificados en estos indicadores, es notable la apreciación altamente positiva de los actores por los cambios en las *estrategias superadoras*, destinadas a la retención y promoción, que desplegaron directivos, docentes y preceptores. Se sintetizan acá las más mencionadas:

- Reorientación de las tutorías en base a los hallazgos de la autoevaluación.⁵⁵
- Conformación o fortalecimiento de gabinetes psicopedagógicos, que reorientan sus acciones en base a los hallazgos de la autoevaluación.
- Apoyos para la continuidad de la escolarización de estudiantes embarazadas, madres o padres.
- Flexibilización de horarios de ingreso y régimen de faltas para estudiantes que trabajan.
- Sensibilización de los familiares, para promover su acompañamiento a las trayectorias educativas de los estudiantes.
- Acercamiento y mejora en la comunicación de docentes – preceptores – estudiantes.
- Trabajo entre pares en apoyo escolar: estudiantes aventajados (en edad y rendimiento) ayudan a los que son menores y/o están en riesgo pedagógico.

⁵⁵ Esas tutorías dependen del PMI y también del Programa de Formación Situada, ambos del MEyD nacional.

- Realización de talleres o actividades extracurriculares.

Con relación al *cumplimiento de sus tareas escolares por parte de los estudiantes*, hay alta coincidencia en que ese indicador mejoró a partir del IACE. En la mayoría de los casos, mediante la realización guiada de las tareas en horarios escolares – con la intervención de los preceptores o tutores – sobre todo aprovechando las horas libres en forma programada. También mencionaron que se implementaron clases de apoyo y espacios de acompañamiento estructurados con el recurso del Programa de Mejora Institucional del MEyD nacional (PMI). Explican que al modificar los docentes sus modalidades pedagógicas e implementar proyectos innovadores, los adolescentes se motivan y entusiasman más; asimismo sucede con los propios docentes. Los adolescentes afirman que el cumplimiento de sus tareas escolares está condicionado en buena parte por la práctica o propuesta docente, “*es un cincuenta y un cincuenta*”.

En cuanto al *ausentismo docente*, también lo identifican como un indicador difícil de mejorar; no creen posible modificarlo desde cada escuela, ya que lo vinculan, sobre todo, con el sistema vigente de licencias docentes y con la cantidad de horas que los profesores dan clase en diferentes escuelas; aunque también aluden a la responsabilidad y compromiso personal de cada docente. Reconocen que el IACE, sobre todo las cifras de ausentismo docente que arroja el ejercicio 1, así como las demandas expresadas por los estudiantes a partir de los otros ejercicios, generó conciencia en algunos docentes y mejoró su compromiso con la escuela. Si bien la asistencia no se incrementó significativamente, se establecieron acuerdos para reducir los efectos nocivos: los docentes avisan antes de faltar, para evitar horas libres y dejan trabajos a los preceptores para que los estudiantes realicen en esas horas. O sea: no disminuyó significativamente el ausentismo docente, pero sí las horas libres.

Con referencia a los *cambios en las modalidades pedagógicas*, se percibieron avances, ocurridos en gran parte debido a las opiniones críticas y las demandas que formularon la mayoría de los estudiantes. Las siguientes estrategias superadoras fueron las más mencionadas:

- Trabajo por proyectos, articulando varias disciplinas.
- Clases articuladas entre profesores de diferentes materias, por ejemplo, matemática dada en el espacio de huerta o biología en el espacio de educación física.
- Utilización de las reuniones institucionales para armonizar las propuestas pedagógicas.
- “Aprendizaje cooperativo”: grupos de trabajo (de cuatro estudiantes) que, en horas escolares, realizan tareas que los profesores proponen.
- Trabajo en grupos, incluyendo estudiantes de buen desempeño junto a estudiantes de desempeño regular o bajo.
- Técnicas de estudio y de comprensión lectora durante las clases de todas las materias, en forma transversal.
- Inclusión del trabajo para fortalecer autoestima y resiliencia.
- Inclusión de talleres.
- Inclusión de TIC (PC y celular) como algo motivador para los estudiantes.

Referente a la *detección y apoyo a estudiantes en riesgo pedagógico* hay reconocimiento, por parte de los diferentes actores, de avances ocurridos en este indicador a partir de la aplicación del IACE. Se evidenció que este eje de indagación se superpone bastante con lo expuesto acerca de los cambios en las modalidades pedagógicas, pues como bien señalaron los estudiantes, puede decirse en forma general que, al cambiar las modalidades pedagógicas, el rendimiento mejora y disminuye el riesgo. Sin embargo, también se mencionan estrategias superadoras específicas que fueron desplegadas:

- Salidas de preceptores o tutores a buscar a los adolescentes con ausencias prolongadas y visitas a estudiantes que viven en parajes y que tienen dificultades para sostener su escolaridad.
- Apoyos en horario extra escolar.

- Trabajo entre pares: grupos de alumnos en riesgo apoyados por alumnos “aventajados” (mayores y con mejor rendimiento).
- Trabajo con los familiares para que ayuden a sus hijos.
- Cambios en el rol de los preceptores: dar alarmas, informar a los docentes y acordar acciones de apoyo, registro y seguimiento articulado entre preceptores y asesores pedagógicos para identificar los estudiantes en riesgo.
- Articulación con PMI reorientando tutorías.
- Reflexiones conjuntas de los docentes acerca de la situación de esos alumnos.
- Incorporación de psicólogos o psicopedagogos.
- Reorganización de las horas institucionales de los profesores para asignarles tutorías y seguimientos.

Sobre los *estilos de conducción o liderazgo* hubo amplio reconocimiento de avances y de las contribuciones del IACE para producirlos. Aclaran que, con su sola aplicación (es decir, sin implementar el Plan), se promovieron estilos de conducción más abiertos, que a los directivos les ayudó a conseguir apoyos de los docentes para las iniciativas impulsadas por ellos desde la dirección y que fortaleció sus liderazgos. Agregan que aportó transparencia a las decisiones y eso incidió en la credibilidad y adhesión de los docentes. Todos afirman que se generó mejor disposición para acordar criterios de trabajo y para la construcción colectiva de pautas de trabajo conjunto. Afirman que “*el método abre el juego*” y permite construir una perspectiva distinta sobre las problemáticas de la institución. No solo facilita la delegación de tareas, sino que también la legitima, otorgando así una herramienta de gestión muy valiosa; el método colaboró en generar mayor participación y también mejor organización. Un directivo expresó textualmente durante el taller: “*ha sido un alivio poder compartir la toma de decisiones*”, y varios lo secundaron, expresando que contribuyó a no tomar decisiones unilaterales. Hubo escuelas que generaron, a partir del IACE, un Consejo Consultivo, integrado con directivos, docentes y padres; otras formularon Códigos de Convivencia con órganos de seguimiento: Consejo de Aula y Consejo Escolar. Agregan que mejoró el trabajo en equipo y la incorporación de la mirada de los diferentes actores en los procesos institucionales; se amplió el diálogo y la participación de los estudiantes.

También mayoritariamente, los actores percibieron mejoras en el *clima escolar* y reconocieron en ello la influencia del proceso autoevaluativo. Se mencionan mejoras en el vínculo con las familias, en la articulación entre los departamentos y entre los distintos agentes educativos en general. Los estudiantes aprecian la intervención de psicólogos y de psicopedagogas que, entre otras cosas, se involucran en la resolución de conflictos entre estudiantes. Agregan que se fortaleció la participación, por ejemplo, con la creación de Consejos de Aula y Consejos Escolares, así como reformulaciones de los Códigos de Convivencia. Se evidencia también cierto solapamiento con el indicador previo, ya que las formas de conducción inciden en el clima escolar: si la conducción es abierta y logra elaborar proyectos en conjunto, entonces las relaciones institucionales mejoran.

Hay coincidencias en que hubo avances en la consideración de los *derechos de los adolescentes*, así como la influencia del IACE en ello. El preceptor es señalado como actor clave para detectar casos de vulneración, a partir de su vínculo más estrecho con los adolescentes. En zonas rurales el alcoholismo es un problema, como también la violencia de género, pero no han encontrado aún formas eficaces para abordarlos. Reconocen avances en el caso de estudiantes embarazadas: los profesores les preparan trabajos y se los envían a la casa por medio del tutor para evitar que pierdan la escolaridad; lo mismo para los chicos que trabajan temporalmente. El método facilitó esos abordajes, construyó una mirada más completa de la realidad de los estudiantes, lo que permitió operar mejor sobre las problemáticas que atraviesan; contribuyó a hacer visibles casos de vulneración de derechos (ej.: situaciones de violencia familiar); les sirvió para estructurar la información y registrarla; propició una reflexión sobre temas como consumos problemáticos, suicidio, maltrato, abuso, también a construir estrategias de solución (destacan en ese sentido los ejercicios sobre temas emergentes). Los estudiantes mencionan las charlas y el apoyo psicológico para todos los estudiantes, en escuelas donde hubo casos de suicidios; también el acompañamiento de algunas

escuelas a las estudiantes mamás. El método les permitió un mayor conocimiento sobre los derechos del adolescente y de la legislación vigente. Han logrado aplicar protocolos, que ya existían, pero se incumplían, para articular con otros organismos en la resolución de los casos, como las UPA (centros de salud), la justicia, la policía.

En relación con la *institucionalización de los procesos de autoevaluación*:

- Fue mayoritaria la *implementación de los Planes*, en forma total o parcial, y también la mayoría se incluyó en los respectivos proyectos educativos institucionales (PEI o distintas denominaciones); todos consideraron que el formato del Plan IACE es una herramienta muy valiosa.
- Los diversos actores provinciales afirmaron mayoritariamente que hay *previsión de nuevas autoevaluaciones*. En varias escuelas ya habían aplicado algunos ejercicios en forma aislada (mencionaron, sobre todo, la encuesta a familiares, así como alguno de los ejercicios sobre temas emergentes).

Respecto de la *sustentabilidad*:

- Hubo alta coincidencia acerca de la *continuidad de los GP* en las escuelas, aunque con algunas opiniones divergentes, según provincias. Aclaran que fue frecuente la rotación de sus integrantes, así como cambios en las funciones que desarrollan.
- Sobre la *estimulación de nuevas autoevaluaciones por parte de autoridades y supervisores*, afirman que, si bien en el plano discursivo formal abundan, no se reflejarían en directivas o normativas concretas y que las aplicaciones dependen más de las iniciativas de los directivos de los establecimientos. Todos coinciden en que, para afianzar la autoevaluación, es preciso establecer directivas más sólidas: *“Siempre es necesario tener una bajada⁵⁶ para implementar una herramienta como esta”*.

- **Incidencia en las políticas educativas provinciales**

Los actores reconocen mayoritariamente efectos positivos del IACE en las políticas educativas de las tres provincias donde el EstEfec se llevó a cabo. Vale especificar brevemente para cada provincia.

En **Jujuy**, afirman que a partir de la autoevaluación se ha generado más conciencia en las escuelas y en los supervisores sobre la importancia que tiene trabajar con datos para poder tomar decisiones en base a información confiable, relevante y actualizada. Recuerdan que en el año 2015 el cuadernillo del IACE fue utilizado como bibliografía obligatoria del concurso de supervisores y directivos de nivel primario y en los informes de gestión que se elevan a la legislatura provincial se informó sobre los procesos de autoevaluación. Se recuerda, además, la Res. N°1657 (2017) donde las autoridades provinciales autorizan la realización de las jornadas plenarias requeridas para aplicar el IACE en las escuelas involucradas.

La Secretaria de Gestión Educativa de Jujuy informó que se está implementando un legajo único por alumno, extensivo a todos los niveles, para que no se pierda la trayectoria de los estudiantes. Este legajo incluye datos familiares y contextuales, tomando como base los que incluye el IACE. Agrega que el método estimuló a que se involucren y se reúnan los distintos actores, compartan información y discutan propuestas de cambio; “obligó” a los directivos de secundaria a compartir con docentes, familias y estudiantes temas importantes de la gestión escolar. Reconocen que el método es un organizador de espacios sistemáticos en los que los actores puedan analizar y resolver problemas en forma conjunta.

Las autoridades jujeñas destacan el aporte del IACE al registro y sistematización de información; mencionan que *“la cuantificación del ausentismo docente fue impactante”*; varias escuelas

⁵⁶ *Bajada* significa, en lenguaje coloquial, impartir una orden desde los niveles centrales jerárquicos hacia los agentes de los establecimientos.

secundarias, frente a la evidencia de esos datos, comenzaron a aplicar estrategias para cubrir adecuadamente las horas libres, a través de actividades pedagógicas con preceptores o tutores. La cuantificación del abandono fue también un disparador para el análisis de toda la realidad institucional: *“partiendo del problema del abandono, pudo armarse un árbol de causas y efectos de la problemática de la propia gestión escolar”*. A partir del IACE se incrementó la demanda a la Dirección de Planificación por parte de las escuelas de ambos niveles, de estadísticas educativas. Con el IACE se capacitó a docentes y directivos en evaluación de la institución escolar *“como un todo”*. Asimismo, surgieron muchas demandas de capacitación docente en nuevas modalidades pedagógicas y didácticas, que originaron la articulación con los Institutos de Educación Superior para la realización de prácticas en las escuelas. Fue central la capacitación en TIC, cuestión que fue priorizada en la mayoría de los Planes formulados. Un efecto importante del método fue haber desencadenado la reflexión participativa sobre las prácticas docentes y su relación con los resultados en el aprendizaje de los alumnos (especialmente en secundaria). Destacan la articulación más efectiva con el PMI, para una reorganización de las tutorías.

Pese a que no fue mencionado por los actores jujeños indagados, el Plan Integral en Contexto (PIC) muestra claras influencias del IACE, tanto en el plano conceptual (por ejemplo, acerca de la definición de la Calidad educativa), como en el metodológico, al incorporar modalidades participativas con dinámicas grupales para el análisis conjunto por escuela de los resultados del operativo Aprender (del MEyD nacional) y la realización de reuniones de intercambio entre escuelas sobre dichos resultados.

En **Salta**, los supervisores afirman que el IACE ha sido muy útil para *“ampliar la mirada sobre la Calidad educativa”, “crear conciencia de la importancia de trabajar con la información” e “involucrar a diferentes actores en la mejora de la educación”*.

La Ministra de Educación salteña afirmó que el IACE incidió en la mejora de indicadores significativos, tales como la detección y atención / reparación de la asistencia de estudiantes, tanto en escuelas urbanas como rurales, para lo cual se implementó un seguimiento y recuperación individualizado. El IACE ayudó a *“visualizar a cada niño o adolescente”*, por ejemplo, ante sus inasistencias, su seguimiento y recuperación se realizó de modo personalizado. También incidió, junto a otras acciones convergentes, con la mejora en el rendimiento de los alumnos; explica la cadena causal detrás de esa afirmación: cuando se fortalece al docente, en este caso mediante la reflexión sobre sus propias prácticas, mejora su desempeño en el aula y eso también repercute en mejorar el aprendizaje de los alumnos; *“si el aula mejora, también lo hace la escuela y, por cierto, sus directivos” (...)* *“se concreta un proceso de mejora desde abajo hacia arriba”*. Considera que el método fue muy útil para la formación de aquellos que concursan para cargos directivos; identifica así la capacidad del IACE como una vía efectiva para la formación docente, no sólo mediante su proceso de aplicación (aprendizaje desde la práctica) sino además como valioso material bibliográfico. Comenta que se han incorporado nuevos supervisores, que no se involucraron en aplicaciones IACE, pero confía en la posibilidad de realizar una *“transferencia horizontal”* entre aquellos que sí lo hicieron y los que no, para así poder ampliar la cobertura. De ese modo percibe el proceso de sustentabilidad de la autoevaluación.

Pueden agregarse las siguientes contribuciones del IACE en Salta, sustentadas en resoluciones emitidas por las autoridades:

- Inclusión del IACE en el Plan Educativo Provincial 2016-2020
- Reconocimiento de puntaje para directivos y docentes que participan de IACE (Res. 239/17).
- Inclusión del IACE como bibliografía del curso para aspirantes a directivos de escuelas de nivel inicial y de nivel secundario.
- Inclusión de la autoevaluación como contenido dentro del curso para aspirantes a directivos en escuelas secundarias (2017).
- Información emergente de la sistematización de los procesos y planes IACE como insumo para el diseño curricular del nivel.

- Declaración de interés ministerial de la autoevaluación.

Se puede mencionar, además:

- Instalación de la autoevaluación como contribución a una cultura evaluativa en las escuelas y los niveles centrales provinciales.
- Sistematización de información relativa al monitoreo de Planes como insumo para la discusión y la mejora.
- Adquisición de herramientas de monitoreo y evaluación para supervisores (no solo para los Planes IACE, sino también para otras iniciativas).

En **Santiago del Estero** los docentes visualizan como incidencia en las políticas educativas, la incorporación de los Planes al PEI y en las respuestas positivas de las autoridades provinciales a las capacitaciones solicitadas en esos Planes.

También hubo efectos claros en el reconocimiento de la escasez e inconsistencia estadística de las áreas educativas y en el impulso de acciones para resolver esta falencia, aunque reconocen la carencia de personal especializado o con formación específica. Afirman que el IACE les permitió tomar conciencia sobre la necesidad de contar con información relevante, confiable y actualizada para la toma de decisiones.

La mayoría de los supervisores de secundarias opina que ha tenido efectos, sobre todo, en la sensibilización de las autoridades; tanto el tema de calidad educativa como el de la autoevaluación están mucho más presentes en su discurso. Un testimonio afirma que IACE *“ha tenido efectos en las políticas educativas porque se busca mejorar en la calidad educativa, en la calidad del proceso, en los resultados, entonces se lo aplica. La autoridad escolar lo toma como una herramienta útil para la gestión. Algunos rectores cuyas escuelas no se incluyeron en operativos, aplicaron partes, usaron las encuestas para trabajar con los padres, con los alumnos (...), docentes de otras instituciones lo llevaban como propuesta a los directivos y a la autoridad les parecía que era positivo y lo tomaban”*.

Las autoridades santiagueñas afirman que el método influyó en mejoras en la gestión escolar y en la evaluación. Explican que la reflexión sobre los distintos indicadores les permitió a los docentes analizar sus prácticas pedagógicas. Posibilitó la coordinación con el Programa de Formación Situada, el PMI y una mejor organización de las tutorías. En general hay reconocimiento acerca de que la autoevaluación permitió:

- Reflexionar en forma organizada sobre la gestión escolar.
- Inducir a un pensamiento crítico, argumentar con base en información cuantitativa y cualitativa.
- Fomentar mayor autonomía del docente.
- Introducir mayor comprensión y atención a la diversidad.
- Que los directivos y docentes comprendan los efectos de sus acciones y retroalimentar la práctica.
- Definir más adecuadamente las políticas educativas.
- Plantear devoluciones a las escuelas y al propio sistema, y que “no se vivan como sanciones”.
- Hacer un alto en las jornadas de clase para reflexionar colectivamente sobre temas centrales (lo que no era usual).

Agregan que la información sistematizada que provee el IACE sobre los problemas priorizados y las correspondientes acciones superadoras, poco a poco fue tomada por las autoridades para usarla en la planificación educativa. También les permitió hacer ajustes en otros programas, por ejemplo, comentan que el PMI pasó de orientarse solo a escuelas vulnerables a aplicarse en todas las escuelas públicas y privadas, y pasó de tener un equipo de 10 personas a uno de 25. Puso sobre el tapete cuestiones como el ausentismo docente y los preocupantes niveles de repitencia y abandono.

- **Principales conclusiones y recomendaciones emergentes**

Tal como cualquier otro instrumento de evaluación, el IACE debe ser considerado como algo flexible y dinámico, en contraposición a algo cerrado o estático. Esa concepción se vincula con la que percibe 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 hacer revisión constante de los propios diseños evaluativos y, por ende, de las herramientas usadas.

Se reitera que el método IACE es un proceso guiado, participativo y confidencial, que, mediante diversos ejercicios e instrumentos, permite a cada escuela, priorizar problemas y plantear acciones superadoras en forma consensuada, lo cual se plasma en un Plan de Acción para la mejora de la calidad educativa. Esos planes formulados por las escuelas se sistematizan, consolidando problemas y acciones superadoras, para así brindar importantes insumos a los niveles centrales e incidir en las políticas educativas provinciales. A eso se refiere la expresión: *contribuir a las políticas desde abajo hacia arriba*, en un proceso que fue frecuentemente caracterizado como “contracultural”, dentro de un sistema que tradicionalmente ha venido siendo vertical y jerárquico.

Su aplicación permite establecer un puente entre las escuelas y la tarea política de las autoridades educativas, para dar lugar a la generación y concreción de caminos pedagógicos y de gestión institucional orientados a mejorar la calidad e igualdad educativa.

El método ha cumplido con sus principales propósitos de instalar cultura evaluativa en los sistemas educativos de las tres provincias indagadas, sobre todo en los establecimientos (nivel micro) que realizaron aplicaciones del método. A nivel macro, actualmente la autoevaluación es parte de una política educativa impulsada por la Secretaría de Evaluación del MEyD Nacional, teniendo como importante antecedente la experiencia del IACE.

Contribuyó a romper ciertas concepciones y prácticas erróneas de la mayoría de los agentes educativos, acerca de que la autoevaluación consiste meramente en una serie de reuniones espontáneas e interactivas (frecuentemente de carácter catártico), sin un guion ni técnica preestablecida, para reflexionar en forma asistemática sobre los problemas, sin un encuadre metodológico básico donde se determinen con claridad los objetivos, las metodologías, las dimensiones, las variables y las preguntas orientadoras, que permitan arribar a una mayor clarificación de los problemas y logros, así como a proponer acciones para la mejora.

Los procesos autoevaluativos contribuyen a democratizar vínculos en la comunidad educativa, integrando la mirada de los distintos actores y de algunos que hasta ese momento no habían sido tan tenidos en cuenta (vg. los niños en el jardín, los estudiantes secundarios, los familiares en ambos niveles).

Los diversos actores indagados afirman que la autoevaluación ha contribuido a que las escuelas adquieran un rol más activo en el reconocimiento, la priorización y la resolución de sus problemas, favoreciendo la construcción de políticas (planes, programas, proyectos) en las provincias.

Particularmente, el IACE ha contribuido a la jerarquización del nivel inicial, en el marco del sistema educativo, destacando su relevante función pedagógica.

Los efectos de la autoevaluación en los indicadores seleccionados indican que el proceso sistemático de reflexión sobre la calidad educativa contribuye a mejorar los desempeños docentes y la gestión institucional y, mediante una cadena procesual, también coopera en la mejora de los aprendizajes de niños y adolescentes, de modo convergente con otras acciones que también realizan las

escuelas.⁵⁷ Es decir, la reflexión guiada acerca de la calidad educativa posiciona a la comunidad educativa en un camino de mejora.

Las autoridades entrevistadas en su mayoría conocen y valoran el método y lo utilizan para la planificación sistémica; incorporaron las fundamentaciones y la jerga del IACE a sus propuestas programáticas y les resulta útil para tomar decisiones y reorientar acciones.

El involucramiento y compromiso del nivel de supervisión es primordial para facilitar la aplicación del método y su institucionalización, así como para la implementación de los planes y su posterior monitoreo. Por eso, es necesario seguir promoviendo y generalizando ese compromiso para que la cultura autoevaluativa sea sustentable. Para lograrlo es posible que se requiera una redefinición del rol y las funciones que los supervisores tienen en relación con sus escuelas, pues hasta ahora la carga de tareas administrativas en los niveles centrales es demasiada, como para que realicen visitas a las escuelas y les brinden un acompañamiento más frecuente. También sería necesaria una mayor especificidad en la determinación de los perfiles deseables, y los requerimientos de capacitación para sus desempeños, como la cuantificación adecuada de esos recursos, pues suelen ser insuficientes para la cantidad de escuelas que deben cubrir. Por otra parte, dada la rotación de los supervisores, y al no existir una transferencia programada acerca del método autoevaluativo, difícilmente pueda conservarse la memoria de los procesos aplicativos, lo que atentaría contra la sustentabilidad.

Un reiterado “obstáculo” para generar procesos sostenidos de “buenas prácticas” o de la implementación de los planes de acción, ha sido la rotación de directivos y docentes en cada escuela, así como de los niveles de supervisión. Las aplicaciones sostenidas en el tiempo en un mismo territorio provincial parecieran convertir esa rotación en un factor favorecedor, ya que el traslado de los agentes que ya aplicaron en una escuela facilita el proceso en otras escuelas que se integran a nuevos operativos. El desafío es capitalizar ese aprendizaje de una forma estratégica, trascendiendo desde la construcción de una cultura autoevaluativa en el nivel micro de cada escuela hacia el nivel más macro del respectivo sistema educativo provincial.

Hay cuestiones que demostraron ser difíciles de modificar y que requerirán esfuerzos y tiempos apropiados; fue evidente la carencia de registros regulares que posibiliten sistematizaciones oportunas, para contar con información actualizada, confiable y pertinente, útil para los procesos de decisión, tanto en el nivel del establecimiento, como en el de la supervisión y de los niveles centrales. Lo dicho agudiza el déficit en materia de planificación / programación, sumado a las escasas habilidades de los diferentes agentes educativos en esa materia; eso se evidencia en las dificultades que se observaron en las sucesivas aplicaciones del método, a la hora de formular, implementar y monitorear los planes. En tal sentido, sería recomendable continuar fortaleciendo las capacidades de planificación/ programación y de monitoreo/evaluación, así como de registro, procesamiento, sistematización y uso eficaz de la información en diferentes niveles del sistema educativo. Por otro lado, sería necesario incorporar o fortalecer esos contenidos en el currículo de los Institutos de Formación Docente.

Aun reconociendo los avances logrados, persiste un importante déficit en la utilización de TIC con fines pedagógicos por parte de los docentes, y también de los diferentes agentes, principalmente los directivos, en cuestiones de la gestión educativa; en tal sentido es necesario identificar y llevar a cabo estrategias para la formación de los agentes para la incorporación de tecnología (TIC) en las prácticas pedagógicas y en la gestión escolar. El escaso alcance de cobertura de banda ancha para acceso a Internet y de antenas para telefonía móvil, profundizan las dificultades para la utilización de las TIC, sobre todo en las escuelas rurales o alejadas de los principales centros urbanos.

La variable “tiempo” representa un importante obstáculo identificado por las escuelas para realizar autoevaluación en forma rigurosa, tal como el IACE requiere. Hay tensiones entre la cantidad anual de días de clase y las jornadas necesarias para las discusiones y análisis conjuntos, que de no poder

⁵⁷ Véase el esquema en el apartado sobre la teoría del cambio en el IACE, que estos hallazgos validan.

hacerse tergiversarían el sentido y profundidad del método. No se desconoce que es un tema de difícil resolución, pero se considera necesario atribuir tiempos específicos para la autoevaluación y que las autoridades educativas emitan resoluciones que los avalen. La cuestión de atribución de tiempos institucionales para actividades autoevaluativas siempre constituye un tema difícil de acordar con las autoridades educativas de los niveles centrales, tanto en las provincias como a nivel nacional, pues eso entra en tensión con el mínimo de horas de clase reglamentadas o estipuladas por ley, que en Argentina son pocas (comparadas con otros países de la región) y que aun así, en la mayoría de las provincias raramente se cumplen, debido a los frecuentes paros gremiales por demandas salariales.

El reconocimiento de formación docente – bajo la modalidad de capacitación en servicio –, tanto en lo que refiere a la labor de los miembros de los GP como la de los equipos docentes que se involucran en procesos autoevaluativos, por medio del otorgamiento de puntajes, constituyó un estímulo importante para esos agentes. También se destaca la relevancia de que las diferentes provincias jerarquicen los materiales producidos por el IACE, como material necesario para la formación docente (ej.: concursos para aspirantes a directivos) y útil a nivel del aula, la institución y el sistema.

Es frecuente la queja de los agentes escolares acerca de la cantidad de iniciativas nacionales, provinciales y de organismos de cooperación que llegan a los establecimientos; al respecto, han sido numerosos los testimonios acerca de la potencia del método autoevaluativo para integrar y producir sinergias entre esas iniciativas. En tal sentido parece necesario fortalecer la capacidad de coordinación intra e inter institucional, a fin de favorecer la integralidad de las políticas a nivel micro, meso y macro. De ese modo podrían potenciarse aún más los recursos existentes, evitando la dispersión, superposición y/o fragmentación de acciones.

Respecto a la sustentabilidad, de no existir decisiones por parte de las autoridades políticas que impulsen y sostengan este tipo de iniciativas, que se reflejen en normativas o resoluciones específicas y que se prevean acciones, recursos y responsables, se "diluían" o no se instalarán efectivamente en los sistemas educativos.

El método IACE es bastante sencillo y relativamente autosuficiente (hay escuelas públicas y privadas que lo han aplicado en forma autónoma e independiente, por fuera de los operativos específicos). Por otra parte, los materiales están disponibles en la web, con acceso irrestricto, lo cual es una ventaja indudable para facilitar la sustentabilidad de las aplicaciones. Los actores elogian esa disponibilidad y diversidad de materiales, en especial del Centro de Documentación IACE (véase en la web); pero, sin embargo, se reitera que aún persisten déficits en la cultura de utilización de Internet en el colectivo docente. Se debería estimular la capitalización de las experiencias de autoevaluación realizadas en las diferentes provincias a través de mecanismos específicos que lo promuevan, más allá de la web del CEADEL– IACE, aprovechando además los sitios web de los ministerios de educación provinciales.

También es posible estimular los procesos de autoevaluación, y el registro de los logros generados a partir de la implementación de los Planes, a través de las herramientas de planificación y gestión que poseen los sistemas educativos provinciales (ej.: PEI, memorias anuales de las escuelas, POAI provinciales, etc.). En el marco del IACE se han diseñado diversas herramientas para el monitoreo de los Planes, insumos que están a disposición en la web y en las respectivas provincias.

El intercambio horizontal (entre pares), sobre todo en el marco de encuentros presenciales, en torno de las experiencias de las escuelas que realizaron autoevaluación, es altamente valorado y produce aprendizajes muy importantes.⁵⁸ El desafío es encontrar el modo de realizar tales encuentros provinciales e interprovinciales, afrontando el esfuerzo (no solo financiero, sino también organizativo) que ello implica. Podrían aprovecharse encuentros que se realicen con otras finalidades, destinando

⁵⁸ El Encuentro Interprovincial de Tucumán realizado en Junio 2012 fue evaluado muy positivamente por los asistentes. Véase la relatoría respectiva en <http://www.ceadel.org.ar/unicef-iace/encuentro.html>.

en ellos momentos específicos para intercambiar y programar acerca de autoevaluaciones. Reforzar esos intercambios además por otras vías de tipo virtual (por ejemplo, mediante la utilización de foros en el sitio web) también es posible y aconsejable.

Se observó que las escuelas, para superar las desigualdades y mejorar la calidad educativa, necesitan articularse y ser apoyadas por otras instituciones locales. La obtención de distintos logros parece estar muy relacionada con la formación y el sostenimiento de redes y alianzas que se comprometan con la educación. Las experiencias de trabajo en red conllevan no sólo la posibilidad de potenciar efectos y de concretar estrategias de mayor escala para la incidencia en políticas públicas, sino que también generan múltiples aprendizajes en las instituciones escolares. El desafío es no solo implementar esas redes, sino lograr que funcionen en forma autónoma y sustentable.

El proceso de aplicación del IACE y los acuerdos en distintos ámbitos que este implica, refrendan la idea de que las innovaciones en educación comprenden cambios estructurales tanto a escala micro (aula-escuela-comunidad) como a escala meso (de distritos, regiones, de niveles intermedios, como los de supervisión) y macro, de los sistemas educativos provinciales y nacional.

Para mayor detalle acerca de los problemas y las estrategias propuestas, pueden descargarse los *Informes Consolidados de aplicaciones realizadas* en cada una de las provincias, en la pestaña Experiencias de Aplicación, en la web.

7. TESTIMONIOS, LA VOZ DE LOS ACTORES

En este apartado se incluyen algunos testimonios recogidos a lo largo de la década de parte de los diversos actores involucrados.

Por otro lado, se puede escuchar la voz de otros actores en un video que produjo UNICEF Argentina en el año 2015.

Las autoridades provinciales (ministros, secretarios y direcciones de nivel) reafirmaron el apoyo político a la implementación de la autoevaluación en las escuelas. Describieron que el escenario educativo actual presenta ciertas complejidades, por ejemplo, la inclusión de más niños en el sistema educativo como efecto de la Asignación Universal por Hijo, que generó la necesidad de más escuelas, más maestros y más equipos directivos, con el desafío permanente de mantener la calidad educativa.

Respecto del método IACE la mayoría coincidió en que:

“...aporta un análisis de la calidad educativa no centrada solamente en el desempeño de los estudiantes sino incorporando dimensiones que refieren a los docentes y la gestión institucional”.

“... ha movilizado mucho a los planteles docentes ofreciendo una posibilidad genuina de mirarse hacia adentro aporta a la terminalidad educativa y favorece la articulación”.

“la versatilidad y sencillez no ha ido en desmedro de la complejidad de los análisis”

... “ha permitido alcanzar mayores grados de autonomía a las escuelas” ...

“Pudieron reconocer las problemáticas más importantes y conocerse mejor les ha permitido plantearse metas y llevarlas a cabo”.

Hicieron referencia también a la disminución de la repitencia y el abandono escolar a partir de la autoevaluación y a los cambios en la mirada de los docentes hacia la escuela y sobre su propio rol.

“Cada vez más la escuela tiene que elaborar y llevar a cabo sus propios planes de acción, pero para ello necesita métodos e instrumentos para autoevaluarse y el IACE es un aporte fundamental para este propósito”.

“El IACE es una nueva forma de cambiar las políticas educativas desde lo micro a lo macro”.

“A partir de la aplicación del IACE se bajó la repitencia, mediante prácticas pedagógicas de calidad”.

“Las escuelas adoptan el IACE porque genera espacios de autonomía. Se animan a plantear acciones y metas viables”.

A continuación, se transcriben testimonios de directores, docentes y supervisores.

“Ayudó a reflexionar sobre dónde estamos parados como docentes y cómo estamos trabajando para una mejor calidad educativa. Ayudó a arribar a consensos.”

“Permitió centrar la atención en las problemáticas pedagógicas, buscándoles una solución. Contribuyó a pensar en un cambio de la práctica docente.”

“Nos ayudó a descubrir nuestras fortalezas y debilidades, a mejorar nuestra calidad educativa y a salir hacia la comunidad, haciendo participar a todos.”

“Todos los ejercicios fueron importantes. Nos permitieron reflexionar sobre estadísticas, visualizar la mirada de los padres sobre la institución y aunar criterios sobre misión de la escuela y calidad educativa.”

“Podimos repensar la tarea, conocer diferentes puntos de vistas y llegar a acuerdos. Los docentes adquirimos protagonismo y mayor responsabilidad.”

“Permitió la reflexión personal sobre la tarea del aula y replantear de manera más significativa la tarea pedagógica; replantear la práctica docente, detectando fortalezas y debilidades.”

“Ayudó a comparar resultados y tomar conciencia de lo que nos pasa como institución.”

“Permitió resignificar el concepto de calidad educativa en una escuela rural, visualizar las oportunidades y posibilidades de los niños. Ayudó a revisar temas de la realidad rural. Se replantearon formas de enseñar en la realidad rural con pluriaños.”

“El IACE nos permitió abrir los ojos y planificar de otra manera, la necesidad de conocer el contexto...” “es la primera vez que nos llaman a reflexionar sobre la extensión de jornada y aportar...”

"Permite darse cuenta". "Es una nueva mirada al interior de las escuelas". "Es un proceso de reflexión e interpretación crítica sobre la práctica".

“Sirvió para trabajar a conciencia la evaluación de los aprendizajes, de la enseñanza, de los docentes y a nivel institucional.”

“Hubo cambios de actitud docente para revisar la práctica y nos hizo tomar conciencia acerca de la misión de la escuela. Se observó mayor disposición para el trabajo en equipo.”

“Tenemos una escuela antes del IACE y después del IACE. Nos cuestionamos mucho cómo aplicar y cómo realizarlo. Hicimos más de 10 reuniones a nivel institucional para que las propuestas no quedaran sólo a nivel escrito... Los docentes tenían que cambiar sus estrategias. A través del IACE y de tantas reuniones logramos un cambio total... Los docentes trabajan con la radio. Hasta el año pasado era un instrumento más. Ahora se ha convertido en una columna vertebral donde los propios estudiantes son los protagonistas...es una escuela donde se entra cantando, con palmas... Es una realidad diferente, hay compromiso de los estudiantes y de los padres donde se los ha invitado al grupo de narradores. En el campo no están acostumbrados a dirigirse al grupo y ahora agarran el micrófono. Los docentes se han comprometido y trabajan en un proceso de evaluación donde todo el tiempo ven qué mejorar, qué cambiar...Se ve el clima de la escuela, la alegría de los estudiantes ... antes había mucho ausentismo, ahora no faltan. Los padres dicen “qué distinta está la escuela” ...

“El problema no estaba en las competencias de comprensión de los niños, eran las estrategias de los docentes y el espacio mental, no el espacio físico que no teníamos.”

“...ya veníamos trabajando de una determinada manera, y la hemos adaptado al IACE. Lo que hicimos fue organizar el trabajo de los proyectos a la estructura y el formato del IACE y considerando las tres dimensiones...Se está tratando de hacer participar a los

niños. Nos está sirviendo muchísimo tener actividades programadas. Los padres se están acercando a la escuela. Se están viendo resultados. Tenemos en nuestra escuela una matriz de programación...donde hemos volcado las actividades del IACE y se va llenando mes a mes. Hay actividades que se están haciendo y otras que no. Nos sirve para ver cuáles se están cumpliendo, y cuáles no y por qué”.

“Los ejercicios opcionales permitieron trabajar problemáticas que requieren soluciones inmediatas brindando un complemento a los ejercicios básicos.”

“Los ejercicios permitieron realizar procesos de reflexión, análisis y propuestas, generando espacios para consensuar y priorizar problemáticas además de proponer estrategias superadoras.”

“Lo más importante fue hacer un proyecto que tenga que ver con problemáticas reales de la escuela, específicos para la institución...poder definir problemas, aprender a hacer proyectos...más allá de cualquier premio...”

“Que la escuela reconozca que tiene problemas y que pueda plantear actividades en relación con ellos fue muy bueno”.

“Hubo aprendizaje organizacional: antes del IACE teníamos ideas cada docente por su lado. Con el IACE tuvimos una visión de futuro compartida, internalizamos el trabajo en conjunto, la escuela está organizada y estamos en camino. Tuvimos dificultades con la metodología, pero fuimos aprendiendo...lo importante fue que vamos cumpliendo metas, que hubo continuidad, que a pesar de los cambios de personal hubo continuidad.”

“Es importante la sistematización de las acciones, poder dejar asentado, registrar lo que se hace en la escuela.”

“El IACE nos muestra que dentro de la docencia también somos profesionales, por ello tenemos que formarnos, capacitarnos...con ello la institución va a cambiar, porque la miramos con otros ojos”.

“Este Plan de acción nos sirvió y sirve para hacer una reflexión sobre nuestra práctica docente, reverla y mejorar vínculos con la comunidad escolar, con una mayor apertura, reestructurando y articulando diversos proyectos”.

“El compartir el conocimiento es lo valioso, es enriquecedor...” “...Si la institución se adueña del plan, el plan tiene memoria, desde ese lugar el instrumento es bueno...” “El Plan de Acción tiene memoria y la memoria del plan implica abandonar el continuo volver a empezar, éste sería el mayor logro del instrumento.”

“El Plan es una referencia permanente para la acción y la gestión.”

“La continuidad de las acciones en las instituciones es lo que permite obtener logros, es una gran fortaleza. Con esta fortaleza la escuela puede enfrentar la complejidad.”

“Es importante el trabajo en equipo y el trabajo en red”.

BIBLIOGRAFÍA UTILIZADA

- Aguerro, Inés, (1996). *La escuela como organización inteligente*. Ed. Troquel. Buenos Aires, Argentina.
- Aristóteles, (2006). *Ética a Nicómaco*. Ed. Mestas, Madrid, España.
- Bolívar, Antonio. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesas y realidades*. La Muralla, Madrid, España.
- Donabedian, Avedis. (1966). *Evaluating the quality of medical care*. The Milbank Memorial Fund Quarterly
- Duro, Elena y Nirenberg, Olga
 - (2009). *Autoevaluación y políticas públicas educativas: Una experiencia en escuelas primarias argentinas. Volumen Nro. 3 de la Revista: "Gestión y Análisis de Políticas Públicas", del Instituto Nacional de Administración Pública, Madrid, España.*
 - (2015). *Autoevaluación de la calidad educativa en escuelas primarias (IACE)*. UNICEF Argentina. Buenos Aires.
 - (2016). *Autoevaluación de la Calidad educativa en escuelas de nivel inicial (IACE)*. UNICEF Argentina. Buenos Aires.
 - (2016). *Autoevaluación de la Calidad educativa en escuelas secundarias (IACE)*. UNICEF Argentina. Buenos Aires.
 - (2016). *Recomendaciones para los niveles jurisdiccionales (IACE)*. UNICEF Argentina. Buenos Aires.
- Disponibles en línea: <http://www.ceadel.org.ar/IACEunicef/>
- Frankl, Viktor (1979). *El hombre en busca de sentido*. Ed. Herder, Barcelona.
- García Carreño, Ingrid del Valle. (2010). *Liderazgo distribuido, una visión innovadora de la dirección escolar: una perspectiva teórica*. En: *Omnia* Año 16, No. 3, ISSN: 1315 – 8856. Universidad de Zulia, Venezuela.
- Habermas, Jürgen. (1982). *Conocimiento e Interés*. Vol. I, Taurus, Buenos Aires, Argentina.
- Horton, Douglas. (2004): *Cómo implementar y evaluar el desarrollo de capacidades*, International Services for National Agricultural Research, ISNAR, Briefing Paper nº 64, La Haya.
- Hsieh, Tony. (2011). *How Zappos Creates Happy Customers and Employee*. Great Place to Work. México. Disponible en línea: www.researchgate.net/publication/290818765
- Larrondo, Marina. (2009). *Reflexiones en torno al currículum y la enseñanza en la escuela media en la actualidad: aportes para una discusión para el diseño de instrumentos de autoevaluación de la calidad educativa en escuelas medias*. Buenos Aires. Documento preliminar. En línea: www.ceadel.org.ar/unicef-iace, en pestaña Descargas: Marco Conceptual.
- Longo, Francisco. (2009): *Liderazgo distribuido en la administración pública*, ponencia presentada en el XIV Congreso del CLAD, SS. Bahía, Brasil. Disponible en: <http://institutopublix.com.br/novo-sitedin/publix/arquivos/Clad09/longofra.pdf>.
- López, Néstor. (2003). *Educación y Equidad: algunos aportes desde la noción de educabilidad*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, OEI. En línea: www.oei.org.ar.
- Masagão Ribeiro, V. y Kaloustian S. UNICEF, UNDP, INEP, (1ra edición, 2004; 3ra edición ampliada, 2007). *Indicadores da Qualidade na Educação*. Ação educativa. São Paulo, Brasil. Disponible en línea: www.acaoeducativa.org.br/indicadores.
- Matus, Carlos,
 - (1972): *Estrategia y plan*. Editorial Universitaria SA. Siglo XXI Ed. Santiago, Chile.
 - (1987), *Política y planificación de gobierno*, Fundación Altair, Caracas, Venezuela.
- Ministerio de Educación y Deportes (MEyD), Argentina
 - (2016) Plan de Acción 2016 – 2021, disponible en línea: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/plan_estrategico_y_matriz_v9_0_0.pdf
 - (2016, 2017): - Secretaría de Evaluación Educativa, Módulos de autoevaluación Aprender. Disponibles en línea: <https://www.argentina.gob.ar/educacion/autoevaluacion-aprender-modulos-de-trabajo>

- Morin, Edgar. (2009). *Introducción al pensamiento complejo*. Ed. Gedisa. Barcelona. España
- Nietzsche, Federico. (1998). *Así hablaba Zaratustra*. Editorial EDAF. Madrid, España.
- Nirenberg, Olga.
 - (2018). *Autoevaluación Institucional: Un camino para mejorar la gestión escolar y las políticas educativas*. Ed. TESEO. Buenos Aires, Argentina.
 - (2013). *Formulación y evaluación de intervenciones sociales. Políticas-Planes-Programas-Proyectos*. Colección Conjunciones. Ed. NOVEDUC. Buenos Aires, Argentina.
 - (2012). *Un método para la autoevaluación y la mejora de la calidad educativa; sistematización de experiencias en escuelas primarias argentinas; 2006–2012*. UNICEF, Argentina. En línea: <http://www.ceadel.org.ar/unicef-iace>
 - (2009). Modelos para la evaluación de políticas: insumos para una mejora de la gestión, en *Gestión de la Política Social: conceptos y herramientas*, Chiara, M. y Di Virgilio, M.M. (organizadoras). Capítulo 10, Universidad de General Sarmiento y Prometeo Libros. Buenos Aires, Argentina.
 - (2008). *Aportes de la evaluación para el desarrollo de las organizaciones de la sociedad civil*. Cuaderno de CEADEL Nº 41. En línea: <http://www.ceadel.org.ar>.
 - (2006). *Participación de adolescentes en proyectos sociales: aportes conceptuales y para su evaluación*. Editorial Paidós, colección Tramas Sociales. Volumen 39. Buenos Aires, Argentina.
- OCDE – Comité de Ayuda al Desarrollo (CAD).
 - (1991) Los principios del CAD para la evaluación de asistencia para el desarrollo, OCDE.
 - (1986) Glosario de términos utilizados en evaluación, en los 'métodos y procedimientos de evaluación de la ayuda, OCDE.
 - (2000) Glosario de evaluación y resultados. Basado en términos de gestión, OCDE.
- Oliva, Alfredo y Parra, Agueda (2004). "Contexto familiar y desarrollo psicológico durante la adolescencia". En E. Arranz (Ed.), *Familia y desarrollo psicológico* (pp.96-123). Madrid: Pearson Educación.
- Organización Mundial de la Salud, (2004). *Invertir en Salud Mental*. OMS, Ginebra. En línea en: http://www.who.int/mental_health/advocacy/en/spanish_final.pdf
- Repetto, Fabián. (2004). *Capacidad estatal, requisitos para el mejoramiento de la política social en América Latina*. Serie de documentos de trabajo I-52. BID / INDES, Washington DC, USA.
- Schön, Donald A. (1998) *El profesional reflexivo; cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Ed. Paidós. Buenos Aires, Argentina.
- Senge, Peter M. (1990). *La quinta disciplina. Cómo impulsar el aprendizaje en la organización inteligente*, Ed. Granica/Vergara, Buenos Aires, Argentina.
- Simon, Herbert y March, James. (1961). *Teoría de la Organización*. Ed. Ariel. Barcelona, España.
- UNESCO. (2007). *Situación educativa de América Latina y el Caribe. Garantizando la Educación de Calidad para Todos*. En: Informe Regional de Revisión y Evaluación del Progreso de América Latina y el Caribe hacia la Educación para Todos en el marco del Proyecto Regional de Educación (EPT/ PRELAC). OREALC/UNESCO. Santiago, Chile.
- Valderrama Rengifo, J. Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2008). *Guía para el mejoramiento institucional: de la autoevaluación al Plan de Mejoramiento*. ISBN: 978-958-691-306-5. Disponible en línea: www.mineducacion.gov.ar