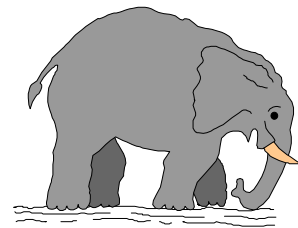


La autoevaluación institucional como instrumento de formación¹

Xavier Gimeno Soria (UAB)

Una de las historias referidas al conocimiento humano, y más frecuentemente relatada² por las diferentes culturas tradicionales, pone en relación un elefante con un pueblo de invidentes.

Todos los habitantes del poblado al que se refiere la narración, eran ciegos. No muy lejos de allí pasó un rey increíblemente bien vestido. Este rey viajaba a lomos de un elefante, animal



desconocido en aquel lugar de la tierra.

Varios ciegos, al oír hablar de un nuevo animal, al parecer formidable, se presentaron en delegación ante el rey y su séquito. Les autorizaron a tocar el elefante, el cual no opuso ningún tipo de resistencia.

Cuando regresaron a su pueblo, un gran número de ciegos los rodeó y les pidió una descripción del extraordinario animal.

El primer ciego, que sólo había tocado la oreja del animal, dijo:

-Es un animal ancho y liso, un poco rugoso, como un viejo tapiz.

El segundo, que había tocado la trompa, les dijo a los otros ciegos:

-Es largo, móvil y hueco; además tiene mucha fuerza.

El tercer ciego, que había tocado una pata del elefante, dijo:

-Es sólido y estable, como una columna de un templo.

Obviamente los habitantes del pueblo no quedaron satisfechos y demandaron más detalles, pero los tres ciegos fueron incapaces de ponerse de acuerdo. El tono de la discusión aumentó, el ambiente se fue caldeando.

Empezaron a pelearse a puñetazos, a golpes de bastón, y se lastimaron mucho.

Algunos ciegos, más sabios que los otros, sugirieron que, para poder obtener una descripción más completa del animal, se enviase una nueva delegación para conversar con el rey. Para formar la delegación, lo que llevó bastante tiempo, se escogió a los ciegos más inteligentes.

¹Ponencia presentada en el Simposium “Estrategias de formación para el cambio organizacional. Barcelona, 18, 19 y 20 de diciembre. Organizado por el Equipo de Desarrollo Organizacional (EDO) de la Universidad Autónoma de Barcelona.

² CARRIÈRE, J-C. (2000): “Los ciegos y el elefante”, en *El círculo de los mentirosos*. Barcelona: Círculo de Lectores. Páginas 161-162.

Pero, cuando llegaron al campamento del rey, él y toda su corte ya se habían ido.

Evaluación

Quisiéramos considerar aquí que, como mínimo, existen dos perspectivas a la hora de conceptualizar la evaluación y hacerla efectiva en la práctica: una como producto y otra como proceso. En el primer caso prima el rendimiento de cuentas, el momento finalista en el transcurso educativo, el punto final, la vista al pasado, posiblemente sea una perspectiva que ubique a los protagonistas del hecho educativo en una situación a menudo paralizante. En el segundo caso se asocia más a la idea de cambio, a la idea de desarrollo y facilita a los agentes educativos, en la mayoría de los casos, una perspectiva alentadora, una mirada al futuro.

Entendemos que una evaluación orientada a la mejora y el cambio (facilitadora de la retroalimentación) debería considerar tres fases que quedarían caracterizadas por:

- las recogidas de evidencias (usamos el plural conscientemente),
- las valoraciones de las evidencias obtenidas (y seguimos con el plural) y
- las tomas de decisiones en función de la valoraciones realizadas (y finalizamos con él).

Tal como recoge el gráfico número 1.

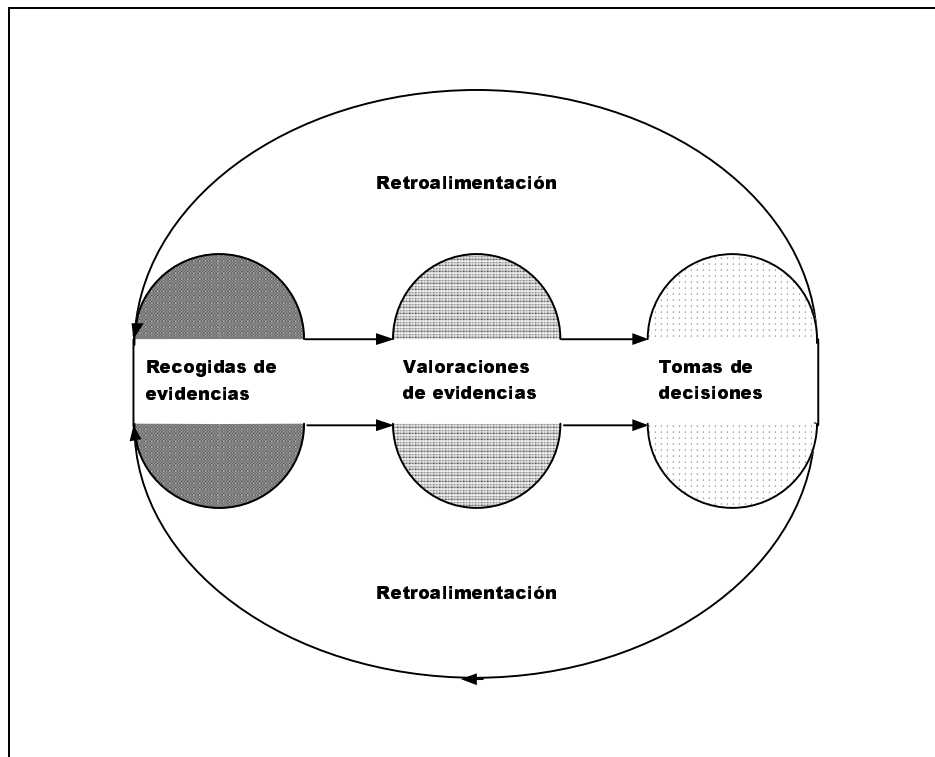


Gráfico 1.- Fases de la evaluación

Dos aspectos quisiéramos destacar en el proceso de evaluación por encima de otros muchos enunciados en los textos especializados: las intenciones de la evaluación (que responden a la pregunta ¿para que evaluar?) y los indicadores utilizados en la evaluación (que responden a la pregunta ¿sobre qué fijaremos nuestra atención durante el proceso de evaluación?) El primer

aspecto hace un llamamiento al componente ético de la evaluación, al componente moral ya que en las intenciones residen también los valores puestos en juego en el momento de evaluar. El segundo aspecto convierte a la evaluación en un constructo que necesita de su parte aplicativa, que pretende hacerse efectiva, tangible y evidente (no invidente como la representación de la justicia mientras valora -juzga- los hechos humanos)

No vamos a soslayar otros elementos (entre paréntesis) que configuran, también, el proceso evaluativo y que responden a otras tantas preguntas como: ¿qué evaluamos? (objeto de la evaluación), ¿quién evalúa? (agentes evaluativos), ¿cuándo evaluamos? (momentos de la evaluación), ¿cómo evaluamos? (metodología evaluativa), ¿con qué evaluamos? (herramientas evaluativas), ¿cuáles son nuestras expectativas sobre los resultados de la evaluación? (referentes evaluativos)

Por último, en esta conceptualización que traemos aquí, también nos interesa incorporar un elemento que nos parece nuclear y que el profesor David Nevo considera en su caracterización de la evaluación: se trata del componente dialógico. El proceso evaluativo no puede dejar de convertirse en una oportunidad para el diálogo, entre profesor y alumno, entre profesorado y familias, entre centro educativo y comunidad; y en el caso de la evaluación institucional, entre la realizada desde dentro y la realizada desde afuera. Diálogo interactivo que supera la superposición de monólogos paralelos (para ellos).

Autoevaluación

¿Qué diferencias encontramos entonces entre la evaluación y la autoevaluación? Mientras que en la primera el objeto y el agente de la misma son dos entidades, sujetos, diferentes (el profesor evalúa el aprendizaje de los alumnos, la directora evalúa el desempeño del profesorado, las familias evalúan el funcionamiento del centro, por poner tres ejemplos); en la segunda, objeto y evaluador son la misma entidad, el mismo sujeto (el estudiante se autoevalúa, la profesora se autoevalúa, el centro educativo se autoevalúa, por poner tres ejemplos más)

Antes de dejar a un lado la evaluación con carácter general y más específicamente la heteroevaluación, queremos traer aquí a algunos modelos presentados, hace casi tres décadas, por Stufflebeam y Shinkfield y que han sido pioneros en la sistematización de la evaluación. Nos estamos refiriendo a:

- la ‘Educational Evaluation’ cuyo máximo exponente ha sido R.W. Tyler,
- la ‘Systematic Evaluation’ cuyo precursor ha sido A.M. Rivlin,
- la ‘Evaluative Research’ de E.A. Suchman,
- la propuesta de ‘Designing Evaluation’ de L.J. Cronbach,
- el modelo ‘CIPP Evaluation’ de D.L. Stufflebeam,
- la ‘Responsive Evaluation’ de R. Stake,
- la ‘Adversary Evaluation’ promulgada por T.R. Owens,
- la ‘Evaluation in illumination’ de B. MacDonald,
- la ‘Goal-Free Evaluation’ de M. Scriven,
- la ‘Educational Criticism’ de E. Eisner,

- la “Case Study Evaluation” compartida por R. Stake y J. Easley
- y la “Democratic Evaluation” que reúne a figuras tan relevantes como L. Stenhouse i J. Elliot, éste último nombrado doctor honoris causa por la universidad donde trabajamos.

Ahora ya podemos centrarnos más en el la comprensión de la autoevaluación. Y nos es útil y manejable la definición que la considera como el proceso a través del cual se reflexiona sobre la práctica, individual y/o grupal (de enseñanza y/o aprendizaje), para llegar a conclusiones, individuales o colectivas que mejoren el desarrollo personal y/o grupal y/o institucional.

Los trabajos que hemos consultado hacen referencia de manera predominante a la autoevaluación del estudiante (en su aprendizaje) y del profesorado (en su desarrollo profesional, individual y colegial). En los últimos tiempos se esta haciendo más énfasis en este segundo caso y se están ampliando las autoevaluaciones con carácter institucional (a veces denominadas evaluaciones internas, como si de un diagnóstico digestivo se tratase)

La falta de tiempo para implicarse en una actividad de autoevaluación es una de las dificultades para desarrollarla. Otras pueden ser: la tendencia sesgada en las descripciones sobre el propio desempeño; el fenómeno de las profecías autocumplidas aplicadas al propio sujeto o institución; la complejidad del hecho educativo que, muy a menudo, lleva a sus protagonistas a explicarlo con simples descripciones o a generalizar los grandes fenómenos atrapados por unas simples anécdotas en las que se han visto implicados.

En toda autoevaluación se hace necesaria la función de espejo por parte de otro sujeto que no sea el propio objeto de evaluación. Pensemos en la función que hace el espejo en el cuidado corporal personal. Nos facilita el acceso a partes de nuestro cuerpo que sin su concurso nunca podríamos ver. Nos completa la imagen corporal. Nos facilita la visión de todas y cada una de las partes de las que estamos constituidos corporalmente. Sin el espejo hay zonas de nuestro cuerpo que no podríamos ver nunca, la espalda, por ejemplo. Tenemos necesidad de un espejo para poder completar nuestra propia percepción, nuestra propia consciencia. La dificultad la vamos a encontrar al tener que decidir ¿Quién pone el espejo? ¿Quién es el espejo?

Se establece con ello el tema dilemático de la figura del asesor, consultor, facilitador, conductor externo que proporciona soporte a la autoevaluación, ya sea individual como institucional.

Autoevaluación institucional

Seguidores de la tradición francófona de la Pedagogía Institucional (George Lapassade) y del Análisis Institucional originado desde el ámbito profesional de salud mental (Rene Kaës) consideramos la institución como un conjunto de normas, reglas y actividades agrupadas alrededor de los valores y de las funciones sociales. La organización sería más bien una disposición jerárquica de esas funciones que se llevan a cabo generalmente en un establecimiento delimitado.

Un establecimiento institucional será pues, una unidad dotada de espacio, instalaciones y personal que funciona de manera organizada, que pretende alcanzar unas finalidades siguiendo unos programas y que singulariza y concreta una norma, regla y actividad de carácter institucional universal. El establecimiento puede verse como un objeto de vinculación

(en él recibimos y entregamos insumos de todo tipo) o como un objeto de representación (en el que ‘tensionan’ necesidades y expectativas, individuales y sociales)

Con todo lo dicho, la autoevaluación institucional debe considerar que:

- Cada centro es el habla singular de un lenguaje institucional general de la misma manera que los estructuralistas describen su campo de estudio.
- La cultura institucional incluye lenguajes propios, modalidades técnicas, formas de resolver las dificultades, maneras de manejar espacios, tiempos y recursos y concreciones de las relaciones interpersonales.
- En el desarrollo institucional lo instituido y lo instituyente forman un tandem indivisible para el sano crecimiento.
- La institución además de productos (resultados, éxitos, etc.) genera adhesiones, sentimientos de pertenencia, “espíritu de camaradería”, etc. que hacen que las personas encuentren en la institución una red de soporte y contención al mismo tiempo que una tensión por querer mantener una individuación que los haga diferentes, diversos sin llegar a despersonalizarlos.
- Mecanismos de defensa como la negación o la existencia al conocimiento son ejemplos de los obstáculos que vamos a encontrar en el avance hacia el conocimiento de los aspectos no manifiestos como las dimensiones sociopolíticas y psicoafectivas, entre otras.
- Otro tipo de mecanismos como la implicación institucional (se pertenezca o no a ella) son también obstáculos para evidenciar los aspectos más ocultos. De todas formas, esas “resonancias” implicadas también son los recursos disponibles para avanzar en el análisis institucional. Forman parte del papel de la transferencia y la contratransferencia entre agentes protagonistas y agentes de soporte.
- El reto se encuentra en la búsqueda de la distancia óptima a través de la cual podemos descifrar los significados y con ello poner de manifiesto todo aquello que pueda dificultar el desarrollo institucional.

Algunos modelos de análisis institucional los encontramos en obras como la de los profesores Manuel Álvarez Fernández, Lluís Blanco Felip, Joaquín Gairín Sallán y Miguel Ángel Santos Guerra, entre otros. Algunos de estos modelos ponen el énfasis más en los instrumentos y las herramientas a utilizar, otros lo hacen en los procesos y en los procedimientos a seguir y unos terceros intentan compaginar, de manera ecléctica, estrategias y utillaje.

Aunque llevamos bastante camino avanzado en la búsqueda de soluciones al análisis institucional, no dejan de aparecer algunas dificultades surgidas en las autoevaluaciones institucionales. Quisiéramos poner el énfasis en tres de ellas (tal como lo indica el gráfico número 2):

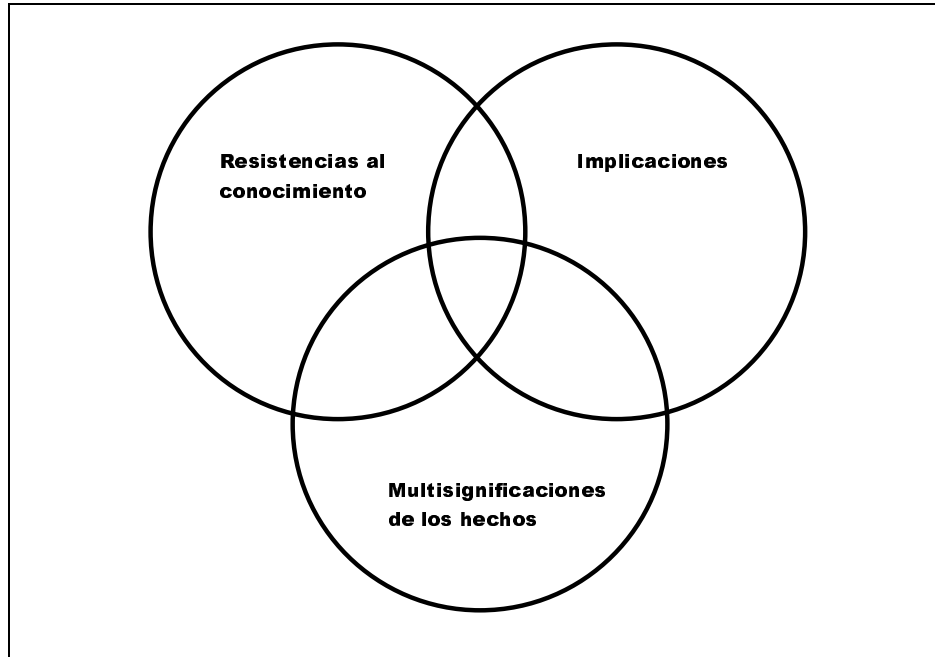


Gráfico 2.- Obstáculos en el análisis institucional (Fernández, L. M.; 1998)

- 1• Las resistencias al conocimiento: el conocimiento está vinculado al cuestionamiento y a la crítica, y en sí es peligroso. Se requiere, para un análisis institucional adecuado, una garantía de seguridad real en la que no existan amenazas de ningún tipo ante la capacidad de facilitar la desaparición de fenómenos como “el secretismo”, “la comunicación crítica” o “las agendas ocultas” por poner tres ejemplos.
- 2• Las implicaciones: debate eterno entre objetividad y subjetividad en el conocimiento de los fenómenos sociales que podemos erradicar con una toma de consciencia individual y colectiva de aquellas implicaciones inconscientes que dificultan el desarrollo de las personas y de la institución en la que se encuentran.
- 3• Las multisignificaciones de los hechos: en catalán se dice “tants caps, tants barrets” (tantas cabezas, tantos sombreros) para referirse a la diversidad y variedad de puntos de vista que un mismo hecho genera entre las personas que lo analizan. Un posible antídoto se encuentra en la transparencia comunicativa y en el proceso dialógico que debe presidir toda autoevaluación institucional.

Estamos en un momento de nuestra presentación en el que se no hace necesario reflexionar sobre el dinamismo de los procesos institucionales. Las instituciones no son fenómenos estáticos, no son impermeables a los cambios que se producen en sus contextos mediatos e inmediatos, como tampoco lo son a las transformaciones que las personas que las componen experimentan. Es como si de una foto automática de grupo se tratara: ¿Quién sale en la foto? ¿Quién aprieta el botón de la cámara?

Lidia M. Fernández nos propone dos grandes bloques de aspectos a analizar tal como recogemos en cuadro número 1.

ENCUADRE	ASPECTOS PARA ANALIZAR	
Enfoque institucional	Ubicación en el contexto e historia institucional Fines, proyecto de formación Personas	
	Organizadores tipo A	Espacio Tiempo Equipos División del trabajo Sistema de gobierno Normas
Enfoque histórico	Organizadores tipo B	Objetivos de formación Encuadres pedagógicos Concepciones y supuestos (cultura)
De los aspectos en sus dimensiones...	Auxiliares tipo A	Servicios técnicos Servicios administrativos
	Auxiliares tipo B	Comunicación Control Capacitación
...materiales y simbólicas	Resultados institucionales	Cantidad y calidad de los acreditados Cultura institucional Incidencia en el contexto
B. Descripción de la dinámica institucional		
ENCUADRE	ASPECTOS A ANALIZAR	
Enfoque situacional	Niveles y tipos de interacción	
Enfoque histórico	Estructuración y funcionamiento de distintos tipos de colectivos	
Niveles manifiestos y latentes	Modalidades de funcionamiento de distintos tipos de grupo dentro de cada colectivo	
los rasgos del estilo	¿Qué relación hay entre	y el problema?

Cuadro 1.- Esquema para el análisis de un centro educativo (Fernández, L. M.; 1998)

Formación

Tres notas sobre formación y autoformación: no podemos pasar por alto las aportaciones en este campo de los profesores Carlos Marcelo García, Vicente S. Ferreres y Francesc Imbernón cuando en sus textos revisan de manera detallada aquellos modelos formativos que se han ido desarrollando desde la formación presencial a través de cursos hasta la más reciente incorporación de los procesos formativos tomando como soporte la red telemática o los, aún por desarrollar, modelos bimodales de formación.

Los diferentes modelos formativos generan desarrollos también diversos, a saber: mientras que los planes de formación individual ponen el énfasis en el desarrollo profesional, generando los planes de carrera; los planes de formación colegial destacan (o pueden destacar con mayor facilidad el desarrollo organizacional generan la formación en centros o los cambios centrados en la escuela.

No pretendemos ser excluyentes en este análisis, más bien todo lo contrario y somos del parecer que existen unas necesidades del sistema, unas necesidades de los centros y unas necesidades de los profesionales. De lo que se trata es de encontrar el camino hacia el equilibrio de todas ellas.

Condicionantes y retos para la autoevaluación con carácter formativo

De la misma forma que M. Nitsun considera que un mismo factor puede ser facilitador o destructor de la capacidad elaborativa de un grupo de trabajo, la misma característica de un centro puede ser un condicionante o un reto, según como la institución lo considere o donde se encuentre la institución que desarrolla una autoevaluación con carácter formativo. Aún con todo no renunciamos a poner de manifiesto algunos de esos factores:

- Autonomía de los profesionales (considerados individualmente) y de los centros (considerando a los profesionales colectivamente y a la comunidad educativa en su conjunto). Se nos hace poco imaginable un proceso de autoevaluación desde la imposición administrativa del titular de un centro (tanto privado como público). La autoevaluación requiere de un compromiso que, aunque adquirido, no exime de resistencias al propio autoanálisis.
- Democratización de los procesos de cambio y mejora, traducido a una transparencia en el desarrollo impulsado tanto por los profesionales en su lugar de trabajo como por sus directivos. La autoevaluación debe ir acompañada de procedimientos que confieran seguridad a las personas que participan, ya que las propias instituciones generan en sí mismas procesos paranoiagénicos debido a los fenómenos de despersonalización que en ellas se dan instalan por su tamaño y su complejidad estructural y organizativa.
- Principio de progreso sostenible que permite un equilibrio entre la producción y la capacidad de producción de la institución de la misma forma que S. Covey relata en la fábula de la gallina de los huevos de oro que sacrifica el granjero para poder obtener (desde su codicia) todos los huevos de la gallina de una sola vez. De la misma forma que en ecología, en sostenibilidad ambiental se habla de progreso sostenible en análisis institucional debemos ser capaces de encontrar un estilo institucional (cultura organizativa) que permita ser mediador entre las condiciones y los resultados.
- Transformar el desarrollo en helicoidal por el desarrollo en espiral: desarrollo en helicoidal puede generar bucles que no permitan salir de las prácticas habituales en la institución y de esta forma se vayan repitiendo los mismos errores y los mismos aciertos sin percepción de mejora o cambio. En el desarrollo en espiral, una leve “modificación”, un incidente crítico, un conflicto resuelto de manera funcional, “un leve aleteo de las alas de la mariposa...” genera (en la mayor parte de los casos) un cambio de estadio o nivel en el desarrollo de la institución y de las personas que la conforman, “...genera una gran tormenta”. En el gráfico número 2 pretendemos ilustrar este concepto.

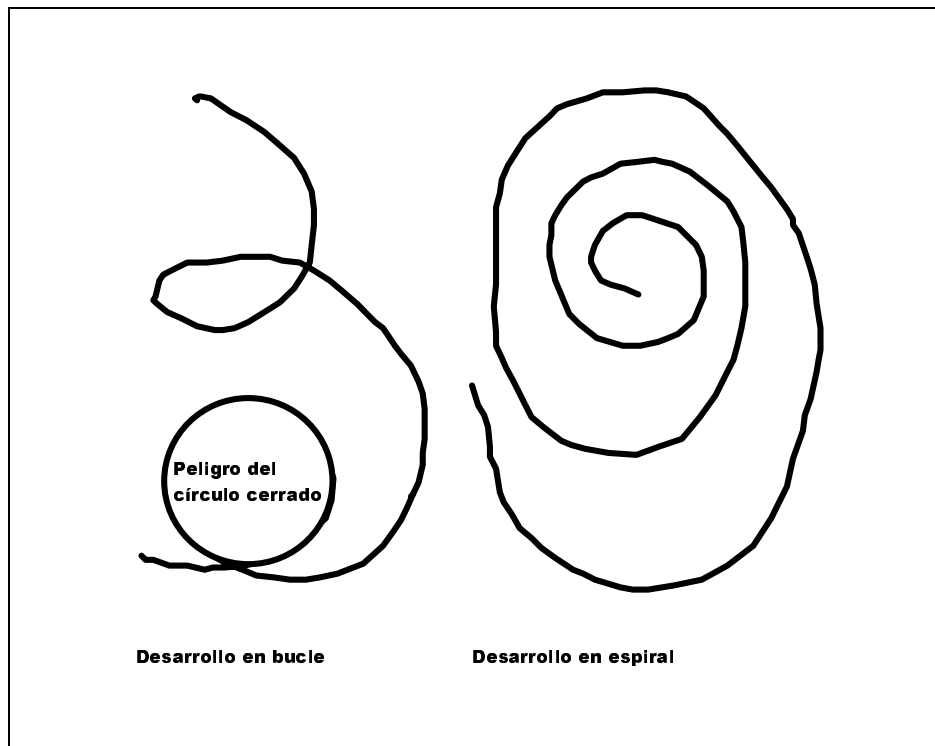


Gráfico 3.- Modelos de desarrollo

- Se hace necesario (cuidar) estar atentos a las entradas y las salidas de la institución: incorporación de nuevos miembros, despedida de los miembros que dejan la institución por diversas razones. Es lo que se denomina permeabilidad institucional durante los procesos desarrollados. Los elementos fronterizos de la institución son muy significativos de los cambios que la institución tiene capacidad de llevar a cabo.
- Los hábitos comunicacionales en la institución son indicadores del tipo de cultura que la institución sostiene. Su capacidad para hablar de lo que funciona y de lo que no funciona, los dispositivos para exteriorizar los logros y las dificultades, la disposición de las personas que la integran para considerar los puntos débiles como oportunidades para el cambio más que como amenazas paralizantes.
- El punto de vista desde el que se ven las cosas y desde el que se habla hacen que los fenómenos de poder y de autoridad sean motivo de análisis pormenorizado en la autoevaluación institucional. Posibilidades de cambio de punto de vista o posibilidades de “integrar” el punto de vista de otros que también “están en la misma situación”. La personas no tienen por que estar durante toda su estancia en la institución en el mismo lugar, en la misma situación, en la misma función, viendo lo que ocurre siempre desde el mismo punto de vista.

Algunos referentes podemos manejar extrayendo lo dicho hasta ahora e integrando aportaciones como las de Otto F. Kernberg para poder revisar el estado de salud los centros en los que desarrollamos nuestras actividades profesionales. Y para no vagar por el camino que nos pretendamos trazar podemos utilizar una caracterización clásica en el ámbito sistemático compuesta por 23 proposiciones distintivas de las organizaciones sanas:

1.- Los miembros comparten los objetivos y hay un flujo de energía fuerte y consistente hacia los objetivos.	El centro Toda la comunidad educativa comparte las finalidades y se trabaja de manera sinérgica para lograrlas.
2.- Las personas se sienten libres en mostrar el reconocimiento de las dificultades, ya que esperan que los problemas se solucionen abiertamente y se sienten optimistas para resolverlos.	El centro La comunidad, las familias, el profesorado y el alumnado explicitan sus obstáculos y quieren superarlos de manera pública y dialógica.
3.- La solución del problema es muy pragmática. Abordando los problemas, las personas trabajan informalmente, no se preocupan por el estatus, por su territorio, ni por preguntarse en qué pensarán las altas instancias. Se aceptan las personas líderes. Se tolera bastante el pensamiento no conformista.	El centro La resolución de los conflictos es muy funcional. Abordándolos, las personas trabajan informalmente, no se preocupan por la posición que ocupan, por su jurisdicción, ni por preguntarse en qué pensará la Administración. Se aceptan las personas conductoras. Se toleran bastante las diferencias.
4.- La responsabilidad en la toma de decisiones queda determinada por factores como la habilidad, el sentido de la responsabilidad, disponibilidad de información, carga de trabajo, tiempo y requerimiento de desarrollo profesional y gerencia. El nivel organizacional como tal se considera un factor determinante.	El centro La responsabilidad en la toma de decisiones queda determinada por las configuraciones de las personas en relación a sus funciones en el centro. El crecimiento de la organización se considera un beneficio para todos.
5.- Hay un sentido notable de trabajo en equipo en el planteamiento, en la ejecución y en la disciplina; en resumen, se comparte la responsabilidad.	El centro El trabajo en equipo es un pilar de todos los planteamientos institucionales que requiere la responsabilización colaborativa de alumnado, familias, profesorado y comunidad.
6.- Los papeles de las personas que están en niveles bajos de la organización se respetan.	El centro Las funciones de las personas que realizan trabajos complementarios o de servicios son tan importantes como las funciones directivas o las personas usuarias.
7.- El rango de problemas tratados incluye las necesidades personales y las relaciones humanas.	El centro El factor humano es considerado en su conjunto; sujeto y objeto de lo que se organiza.
8.- Hay una libre colaboración. Las personas piden ayuda a los demás y éstos también están dispuestos a ofrecerla. Los procedimientos de ayuda están muy desarrollados. Los individuos y los grupos compiten entre ellos, pero lo hacen de manera justa y dirigida hacia una meta compartida.	El centro La colaboración se da entre toda la comunidad educativa. Todas las personas saben pedir ayuda y también están dispuestas a ofrecerla. Los métodos de soporte están desarrollados. La competencia es leal y por el beneficio mutuo.
9.- Cuando hay una crisis, las personas se reúnen rápidamente para trabajar juntas hasta que pase la crisis.	El centro Ante las crisis, las personas implicadas y afectadas utilizan el trabajo colaborativo hasta que consiguen rebasarlas.
10.- Los conflictos se consideran importantes para la toma de decisiones y el crecimiento personal. Se manejan con efectividad, abiertamente. Las personas dicen lo que quieren y esperan que los demás hagan lo mismo.	El centro Los conflictos son capítulos de la historia institucional que mejoran la toma de decisiones en grupo y el desarrollo personal de cada miembro del centro. Se manejan con convicción, francamente. Las personas se muestran asertivas y esperan que los demás también lo sean.

Cuadro 2.- Indicadores para reconocer la salud organizativa de un centro educativo

En este punto dejaremos de construir la transferencia a la substantividad organizacional educativa para continuar permitiendo a la persona lectora elaborar autónomamente el procedimiento con el resto de enunciados:

- 11.- Hay mucho aprendizaje en el trabajo, por la disponibilidad de dar, buscar y utilizar retroalimentación y consejo. Las personas se ven a sí mismas y ven a las otras capaces de un crecimiento y desarrollo personal significativo.
- 12.- La crítica conjunta sobre el progreso es periódica.
- 13.- Las relaciones son honestas. Las personas se preocupan por los demás y no se sienten solas.
- 14.- La personas muestran buena disposición y ganas de participar, porque así lo quieren. Son optimistas. El puesto de trabajo es importante y agradable.
- 15.- El liderazgo es flexible, cambia de estilo y de persona de acuerdo con la situación.
- 16.- Hay un alto grado de confianza entre las personas y un sentido de responsabilidad mutua. Las personas generalmente saben qué es importante para la organización y qué no lo es.
- 17.- El riesgo se acepta como una condición del crecimiento y del cambio.
- 18.- “¿Qué podemos aprender de cada error?”
- 19.- La mala actuación se afronta y se busca una solución conjunta.
- 20.- La estructura, los procedimientos y las políticas de la organización se diseñan para ayudar a las personas a llevar a cabo su función y para proteger la salud organizacional a largo plazo, no para asignar deberes a cada burócrata. Además, es posible modificar con facilidad las políticas, los procedimientos y las estructuras.
- 21.- Hay un gran sentido del orden y, al mismo tiempo, también hay un alto grado de innovación. Se revisan los viejos métodos y, en general, si es necesario se dejan de lado.
- 22.- La organización misma se adapta rápidamente a las oportunidades y a otros cambios en el mercado, porque todas las personas observan y piensan para anticipar el futuro.
- 23.- La frustraciones son un toque de atención. “Es responsabilidad mía/nuestra salvar el barco”.

No entendemos la evaluación como un proceso subsidiario de la formación, ni tampoco podemos comprender la formación sin dispositivos evaluativos que la transformen. Consideramos la formación y la evaluación como dos caras indivisas de la misma moneda. Una sin la otra no tienen razón de ser. Pero si además hablamos de autoevaluación y desarrollo (en esta ponencia referidos a las instituciones) la indivisibilidad aún se hace más manifiesta, ya que el carácter reflexivo/regulador de la autoevaluación institucional facilita el desarrollo, por una vía directa, haciendo a la organización responsable del suyo propio.

Bibliografía

AA. VV. (1991): *Curso de Formación para Equipos Directivos. La Evaluación del Centro Educativo*. Madrid. MEC. 116 páginas.

AIRASIAN, P.W. y GULLICKSON, A.R. (1998): *Herramientas de autoevaluación del profesorado*. Bilbao. Mensajero. 108 páginas.

ÁLVAREZ FERNÁNDEZ, M. (1993): *Cómo analizar la situación y los problemas en la organización de un Centro*. Madrid. MEC. 44 páginas.

BLANCO, L. (1993): *Autoevaluación modular de centros educativos*. Barcelona. PPU. 228 páginas.

CALVO DE MORA, J. (1991): *Evaluación educativa y social*. Granada. Universidad de Granada. 147 páginas.

CASTILLO, S. (2003): *Vocabulario de Evaluación Educativa*. Madrid. Pearson. 295 páginas.

- DARDER, P. (1995): "ACEI. Un instrumento para la evaluación de Centros de Educación Infantil" en *EIGE* Octubre. Pp. 131-152.
- FERNÁNDEZ, L. M. (1998): *El análisis de lo institucional en la escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales. Notas teóricas*. Buenos Aires. Paidós. 191 páginas.
- FERRERES, V.S. y IMBERNÓN, F. (1999): *Formación y actualización para la función pedagógica..* Madrid. Síntesis. 286 página.
- GAIRÍN SALLÁN, J. (1996): *La organización escolar: contexto y texto de actuación*. Madrid. La muralla. 503 páginas.
- GIMENO SORIA, X. (1998): *Plan de Formació Permanent del Professorat No Universitari: una Proposta d'Avaluació*. Tesis doctoral presentada al Departament de Pedagogia Aplicada de la Universitat Autònoma de Barcelona. Octubre de 1998. 496 páginas.
- GIMENO SORIA, X. (1998): *El aula o el centro, el huevo o la gallina; dilemas organizativos y curriculares, dilemas profesionales*. Ponencia presentada a las X Jornadas Estatales del Fórum Europeo de Administradores de la Educación. Cáceres Noviembre de 1998.
- MARCELO GARCÍA, C. (1994): *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona. PPU. 526 páginas.
- MESTRES, J. (1995): "Procedimientos y estrategias para la evaluación de Centros" en *EIGE* Octubre. Pp. 113-129.
- NAVIO GÁMEZ, A. (1997): "La evaluación de instituciones de educación no formal: evaluación formal externa versus autoevaluación institucional" en *PGIF* Mayo. Pp. 283-295.
- NITSUN, M. (2000): "El antiggrupo" en *Boletín de APAG*. Núm 19. Pp. 17-20.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1993): *Estrategias para la evaluación interna de los Centros Educativos*. Madrid. MEC. 51 páginas.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1993): *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga. ¡ljibe. 230 páginas.
- SANTOS GUERRA, M.A. y PRADOS TORRES, J.D. (Coord.) (1996): *Evaluación externa de la formación de médicos residentes: el arte de mejorar a través del conocimiento*. Barcelona. Sociedad Española de Medicina Familiar y Comunitaria. 185 páginas.
- TEJADA FERNÁNDEZ, J. (1997): "La evaluación" en *PGIF* Mayo. Pp. 241-268.
- TEJADA FERNÁNDEZ, J. (1997): "Modelos de evaluación" en *PGIF* Mayo. Pp. 269-281.
- TEJEDOR, F.J. y RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J.L. (Eds.) (1996): *Evaluación educativa II. Evaluación institucional. Fundamentos teóricos y aplicaciones prácticas*. Salamanca. Universidad de Salamanca. 302 páginas.

Xavier Gimeno Soria, doctor en Pedagogía, profesor en el Departamento de Pedagogía Aplicada de la Universidad Autónoma de Barcelona, Edificio G-6 de la Facultad de Ciencias de la Educación, 08193, Bellaterra (Cerdanyola del Vallès), teléfono: +34935813197, fax: +34935813052 y correo electrónico: xavier.gimeno@uab.es