

EVALUACIÓN CUALITATIVA PARA COMPRENDER Y MEJORAR LAS ORGANIZACIONES ESCOLARES

*Dr. Hernán Villarroel M.
Departamento de Formación Pedagógica
Email: hernan.villarroel@umce.cl*

Resumen

El análisis tiene dos ejes: La evaluación y las organizaciones escolares, desde una mirada cualitativa. En un primer nivel se analizan algunas propuestas teóricas de la investigación evaluativa y que, debido a lo diverso y complejo del fenómeno educativo, hace necesario emplear enfoques múltiples y multidimensionales. Esto no es casual y está en directa relación con el origen epistemológico de donde se comienza. En la segunda parte analiza a través de cinco autores el vínculo entre evaluación cualitativa y la mejora y comprensión de las organizaciones escolares.

Palabras Claves: Evaluación, Organización Escolar, Organizaciones que aprenden, Cultura Organizacional, Investigación Evaluativa

Abstract

The paper has two focus of analyses: Evaluation and School Organization. At first level, the analyses will have some theoretical proposals of research evaluation and because of the diversity and complexity of the educational phenomenon, multiple and multidimensional approaches have been used. This is not an accident as it is in direct relation to the epistemological origin from where it is based. The second part analyses through five authors the link between qualitative evaluation for the improvement and understanding of school organizations.

Key words: Evaluation, School Organization, Learning Organizations, Organizational Culture, Evaluative Research.

Introducción

La evaluación es un proceso reflexivo, sistemático y riguroso de indagación sobre la realidad que le da importancia a lo contextual y a lo global, a lo visible e invisible y se rige por principios de validez, participación y ética. Evaluar implica valorar y tomar decisiones que impactan directamente en la vida de los otros. Ahora se pasará revista al concepto de evaluar de acuerdo a Stufflebeam (1967) "es el proceso que facilita la identificación, la recolección y la interpretación de informaciones útiles a los encargados de tomar decisiones y a los responsables de ejecutar de la gestión de los programas". Para Scriven,(1994) "la evaluación es la determinación sistemática y objetiva del valor o el mérito de un objeto, basándose en pruebas acumuladas procedentes de su comparación con otros objetos distintos".

La tendencia actual en la evaluación educativa se orienta a un énfasis cualitativo, donde predomina la idea que si no es cualitativa no es educativa, pero con un fuerte apoyo en las técnicas y procedimientos de tipo cuantitativo. ¿Qué es lo que marca la diferencia entre evaluación e investigación? Se puede observar que cuando se trata de una evaluación, se enfatizan los resultados del trabajo y porqué estos pueden ser adecuados a las particularidades del objeto de estudio, mientras que, en una investigación, normalmente se buscan generalizaciones más amplias, pero para (R. Flórez 1999: 202), y haciéndose eco de Stenhouse, señala que, investigar y evaluar se confunden, y así el problema está resuelto, toda vez que "evaluar es investigar". Se reconoce la necesidad de dar mayor solidez a la recolección y una mayor posibilidad de interpretación a la información, sin perder de vista su carácter formativo y su dimensión social.

Este carácter social es el que permite ver a la evaluación como un campo de poder que sobrepasa la simple dimensión técnica y que “respira por sus poros” muchas intencionalidades. Saber para qué se evalúa, a quién le interesa y a quién le sirve la evaluación, ayudará a la comprensión del fenómeno evaluativo. Siendo el conocimiento sobre evaluación una construcción teórica, es explicable que en su práctica coexistan diferentes modelos. La evaluación puede analizarse desde una perspectiva cuantitativa que tiene que ver con el concepto de evaluación como medición y desde una perspectiva cualitativa, se relaciona la evaluación con la capacidad y la acción de apreciar, valorar, comparar y comprender. Desde el campo teórico, podemos afirmar que esto tiene relación con dos paradigmas diferentes: el positivista y el naturalista.

¿Qué se entiende por Evaluación Institucional?

Constituye un instrumento para mejorar la calidad. Permite detectar los puntos fuertes y débiles o áreas de mejora y ¿cuál es su utilidad? La utilidad de la evaluación institucional abre un debate interesante. La aplicación práctica de sus resultados es en algunos casos, discutible. Pero, por otro lado, de lo que sí se puede establecer, es que la utilidad y valoración de la evaluación institucional depende, en buena medida, de la calidad con que esta se realiza. Ya que en su concepción estrictamente instrumental o en su complementaria dimensión iluminativa, ésta es una herramienta al servicio del sistema educativo, en tanto que su utilidad estará en relación con la oportunidad y adecuación de su diseño y su aplicación.

Existen diferencias entre los autores y modelos mencionados más arriba y que por lo demás, de ninguna manera son excluyentes de otros, aun así lo que llama la atención son los desplazamientos e incluso rupturas de los autores con sus propias visiones iniciales. Stufflebeam por ejemplo, reafirma la responsabilidad del evaluador, que debe actuar de acuerdo a los principios aceptados por la sociedad y a criterios de profesionalidad, emitir juicios sobre la calidad y sobre el objeto evaluado y debe prestar apoyo a los evaluados en la interpretación y utilización de su información y sus juicios. Sin embargo, es también su deber y su derecho estar al margen de la lucha y la responsabilidad política por la toma de decisiones y por las decisiones tomadas.

Un punto que “hace ruido” desde la evaluación de las instituciones educativas, es cómo se intentan legitimar políticas y justificar las limitaciones del Estado para responder a los requerimientos del país. Desde esta perspectiva, cómo se podría entender que desde prácticas evaluativas orientadas hacia el control, un gobierno podría negar los recursos a universidades que no hayan sido acreditadas.

La evolución que ha tenido Scriven, es notable en las distintas “visiones” que él rescata de la investigación evaluativa (1994) y se muestra más cercano a la visión fuerte sobre la toma de decisiones, representada fundamentalmente por el modelo CIPP de Stufflebeam (1967) y que es por lo demás la más cercana a la visión del sentido común, ingredientes que le sirven para dar el sustento al modelo que denomina “transdisciplinar”. Esta perspectiva transdisciplinar se orienta hacia el consumidor, más que hacia el gestor o intermediario.

Otro elemento distintivo de la visión transdisciplinar de la evaluación, es que se trata de una visión técnica. La evaluación no sólo necesita el apoyo técnico de otras muchas disciplinas, sino que además tiene su propia metodología. A diferencia de Scriven(1994), que se manifiesta en contra de algunas visiones, podemos concluir que desde una mirada más pragmática, todas las visiones hacen algún aporte para la comprensión conceptual y el desarrollo de la investigación evaluativa.

Si se parte del supuesto que el paradigma de la globalización de corte neoliberal, ha convertido al Estado no solamente en Privatizador sino también en Estado Evaluador, es en ese escenario que aparece como excesivo hablar con tanto énfasis del cliente, en rigor del usuario, (dentro del modelo transdisciplinar de Scriven) por ejemplo en las instituciones siempre habrá distintos tipos de personas, de audiencias. Pareciera que la tendencia de hoy, respecto de la investigación evaluativa, tiene un carácter más plural, más democrática.

Tomando como aporte los enfoques teóricos de evaluación, se hace una propuesta metodológica del modelo de evaluación para la toma de decisiones, de orientación cuali-cuantitativa, propuesta por Stufflebeam y Webster; el paradigma de evaluación democrática de Mac Donald (1975) y Elliot (1991); como también el paradigma de evaluación institucional crítica y transformadora de Kemmis (1989). De los tres se pueden rescatar importantes aportes: El enfoque de evaluación orientada a la toma de decisión enfatiza la participación de todos los participantes del proceso, tales como cuerpo docente, discente, y técnico administrativo.

La metodología de evaluación democrática enfatiza la relevancia de información para los sujetos efectivamente interesados en los programas evaluados. La experiencia señala que la participación tiende a aumentar el compromiso de los participantes en uso de los resultados de evaluación. En la perspectiva crítica y transformadora, la evaluación es entendida como un proceso que tiene por finalidad, contribuir de forma continua, orgánica y reflexiva para el debate y la intervención en proyectos y programas.

La Acreditación Institucional. En la forma definida por la CNA, se refiere a la evaluación de la existencia formal y la aplicación sistemática de políticas y mecanismos que apunten al cumplimiento de los propósitos institucionales, asegurando calidad. La evaluación institucional supone dos instancias claramente definidas: la autoevaluación y la evaluación externa. En la autoevaluación está implícita la autoexigencia que supone que cada Universidad se estudia a sí misma con el objetivo de alcanzar el mayor grado de excelencia posible. El carácter de este tipo de evaluación es punitivo, pues del resultado de ésta depende la acreditación o no de una carrera, universidad o institución.

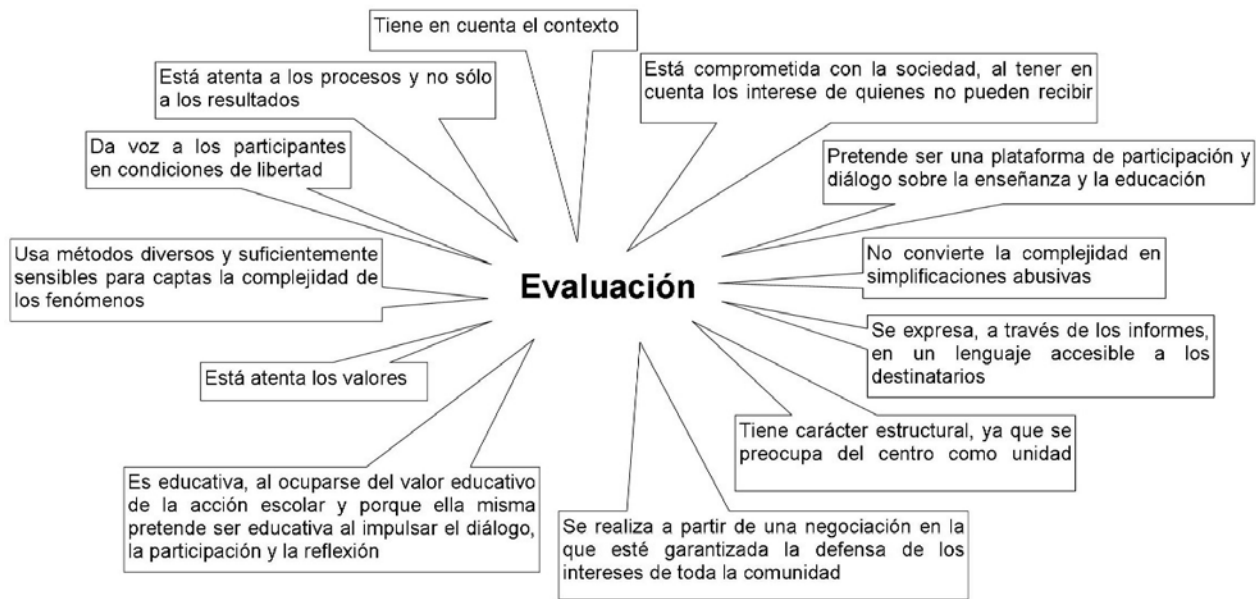
A continuación, se verán los aportes y la utilidad de la evaluación acerca de la organización escolar y de la cultura organizacional y o institucional, a través de cinco autores: M. A. Santos Guerra, Eloísa Díez y Martiniano Román, E.J. Díez, M.T. González, J. López y M. Sánchez. Estos autores tienen puntos de vistas diversos, pero son más de forma que de fondo, porque en todos ellos se entiende el concepto de evaluación como un concepto que va más allá de lo medible.

Si el propósito de toda organización es lograr un funcionamiento estable, es necesario a la hora de evaluar, conocer de manera profunda los elementos que son parte de la organización. Sin embargo, se estima que la evaluación tiene sólo que ver con los alumnos y el proceso de aprendizaje. Miguel Santos Guerra (1995) argumenta que este tipo de evaluación descendente, no toma en consideración aspectos fundamentales que no tienen que ver con el esfuerzo, motivación y capacidad del alumnado. Para este autor, el objetivo de evaluar es que se logre "...mejorar las prácticas de los profesores y, desde luego, el contexto y el funcionamiento de las escuelas" (:33), de modo que la evaluación se describe como un proceso que desarrolla toda la organización y no se limita al área académica²⁰.

El autor identifica tres modos de desarrollar la evaluación, el sendero descendente en donde son agentes externos los que deciden qué se debe y cómo se debe evaluar, de manera que al ser impuesta, los actores no se vuelven entes activos de la evaluación. El segundo tipo es el sendero ascendente, en que son los propios actores quienes comienzan un proceso de autoevaluación, por este camino la participación de los actores se centra en que, de una u otra manera, todos evalúan la organización de modo formal o informal, en este sentido las opiniones fuera de lo formal deben pasar por un proceso que las vuelva significativas para la autoevaluación. Y, por último, el sendero que desarrolla el autor como el más deseable, que se realiza en espiral y en este caso, debe desarrollarse por medio de un trabajo que conjugue lo descendente y lo ascendente. De modo que la evaluación tiene que ser una decisión de la organización al problematizar cómo mejorar lo que se está desarrollando, y además contar con evaluadores externos que colaboren en el análisis, facilitando la comprensión de los actores sobre su realidad. El autor desarrolla doce características centrales para comprender la evaluación de las organizaciones escolares, que se presentan en el siguiente cuadro:

20 Por un lado, la clasificación en semáforos y otras clasificaciones que se han hecho sobre las escuelas, en la cuales se encuentran los establecimientos educacionales, en un estudio enmarcado bajo una postura que el autor considera como limitada.

Cuadro 1: características de la evaluación Santos Guerra (1995)



Elaboración propia a partir de Santos Guerra, 1995: 106-107

Las características de la evaluación han quedado plasmadas en las organizaciones a través de los hechos que se enuncian. El contexto es vital en una evaluación cualitativa, él define las presunciones y formas de pensar de los distintos actores. Si bien, poner el foco de atención en los procesos no es excluyente de los resultados, ambos elementos son complementarios. Es una instancia que permite un diálogo entre evaluador y evaluados. Solamente con la aproximación subjetiva a los problemas se puede llegar a los elementos menos visibles y que tienen un alto grado de complejidad para ser explicados. Se encuentran en un nivel intermedio de visibilidad, pero normalmente es el fundamento de las presunciones y creencias que son la base de la cultura organizacional. Pone en evidencia las formas de pensar y de interpretar de los diversos grupos y subgrupos; análogamente las organizaciones pueden aprender de sus insuficiencias a través del diálogo fluido y democrático. En la medida que existan los canales de comunicación adecuados se pueden lograr acuerdos que involucren a todos los actores. Los problemas en las organizaciones escolares siempre emanan desde las insuficiencias de su estructura. La comunicación efectiva debiera traducirse en acceso a toda la información, ya sea escrita o verbal. Permite un desplazamiento desde organizaciones burocráticas a organizaciones democráticas. Una evaluación que tenga como centro el diálogo se puede traducir en una instancia de participación. Los actores pueden llegar a tener niveles de compromiso que van más allá de sus propias organizaciones.

Para Santos Guerra, evaluar significa un proceso de diálogo, comprensión y mejora, entendida no como fases diacrónicas, sino que como modos de acción diversos, de modo que "mientras se dialoga, se comprende; al comprender, se mejora; la mejoría es conseguir un mayor nivel de diálogo" (Santos Guerra, 1995: 106). En este sentido la evaluación supone un proceso de diálogo "...entre los evaluadores y los evaluados, entre los diversos estamentos de los evaluados, entre los evaluadores y las diversas audiencias, entre éstas y los evaluados, etc." (:36), lo cual implica que se produzca comprensión y la mejora. Para el autor, el evaluar una organización tiene que apoyarse en el diálogo, de modo que la evaluación supone una plataforma de participación en donde los actores y la sociedad se comprometen a actuar por la mejora.

Es un proceso de comprensión, dado que para "...llegar al núcleo del significado hace falta penetrar en las capas más profundas de la realidad..." (Santos Guerra, 1995: 104), desarrollando una lectura inteligente y atenta de la realidad de la organización. Ambos procesos para Santos Guerra están directamente relacionados con la mejora, puesto que no se evalúa por evaluar o para producir conocimiento sobre la organización, vale decir, que "la evaluación no se cierra sobre sí misma..." (:42), ya que se busca "...comprobar la naturaleza

de los contenidos de aprendizaje, los procesos evaluadores que asignan la calificación y, sobre todo, analizar qué características tiene el proceso de enseñanza y aprendizaje, con todo lo que este proceso conlleva de aprendizaje implícitos y de efectos secundarios” (:105), en consecuencia, es una evaluación educativa al reflexionar sobre la realidad y buscar mejorarla por medio del diálogo y la comprensión.

El autor afirma que para evaluar una organización escolar se deben considerar diez principios fundamentales (Santos Guerra, 1998:113) que se complementan o relacionan con las características mencionadas anteriormente en el cuadro 1. En primer lugar, el proceso de evaluación es significativamente más beneficioso si es propiciado o se genera por el interés de los actores. Asimismo, el segundo principio dice relación al control de este proceso que debe contar con la participación de los actores. En tercer lugar, al evaluar se deben establecer reglas éticas que sostengan una relación de respeto, confidencialidad, anonimato y privacidad. La evaluación debe ser educativa, de modo que facilite la comprensión, la emancipación, la reflexión y la mejora, como cuarto principio. En quinto lugar, la evaluación tiene que propiciar que los actores entreguen opiniones de manera libre, garantizando la veracidad de éstas. En el sexto principio, el evaluar no debe cerrarse en los resultados conseguidos por el alumnado, sino que se debe prestar atención a los diversos procesos que se dan en la organización. En séptimo lugar, los métodos y herramientas que se utilicen en la evaluación no deben ser simplificados, debido a que reducen la comprensión, al solo dar cuenta de lo superficial, por lo cual se tienen que utilizar diversos métodos que garanticen captar la complejidad de las organizaciones escolares. Como octavo principio, el autor plantea que evaluar sirve fundamentalmente para lograr la mejora, como un bien público que influya en la organización y la sociedad. El noveno principio involucra que del proceso de evaluación se produzcan informes y documentos de carácter público, que se encuentren a disposición de los actores de la organización escolar y actores con interés en la educación. Por último, el décimo principio señala que los evaluadores externos sólo deben tener un rol de facilitadores en el diálogo, comprensión y mejora de la organización escolar.

Las organizaciones escolares en busca de la mejora deberían, según Eloísa Díez y Martiniano Román (2001, 2001b) desarrollar un proceso de aprendizaje de tercer ciclo. Describiendo que el “...aprendizaje de ciclo simple postula cambios parciales en la organización sin cambiar la cultura, y el doble ciclo de cambios más profundos que afectan las normas y a la cultura organizativa” (Díez y Román, 2001b). Los autores argumentan que para lograr un cambio significativo, las organizaciones deben ser organizaciones que aprenden. Definiendo el aprendizaje organizacional como “...la capacidad de una organización para aprender, utilizando en la práctica sus formas de saber, sus formas de hacer, sus destrezas y habilidades, sus valores y actitudes para crear nuevos conocimientos adaptados a la realidad” (Díez y Román, 2001: 324), de modo que es un trabajo operativo, creador y en relación con el contexto de la organización escolar.

Díez y Román definen el aprendizaje de tercer ciclo como aquel “...donde contenidos y métodos son medios para desarrollar capacidades y valores, donde lo tácito u oculto actúe como explícito” (Díez y Román, 2001b), vale decir, que la organización busca cambiar no tan sólo aspectos académicos, sino que se pretende cambiar tanto los contenidos, como las maneras de hacer y los valores. Por lo cual, se vuelve imprescindible el cambio de paradigma que orienta a la organización escolar y que dice relación con hacer las cosas sin cuestionarlas, de manera que el problematizar, así como el ¿por qué?, es la base del aprender a aprender de las organizaciones escolares del nuevo paradigma denominado como socio-cognitivo, que busca que se desarrollen procesos de aprendizajes culturales para reordenar la mentalidad organizacional.

El modelo que plantean los autores se caracteriza por suponer una visión eco-sistémica y global, donde se da el día a día de la cultura social, la cultura institucional²¹ y el currículum. Esta propuesta es descrita desde dos dimensiones, en primer lugar, la ontológica, que dice relación con el cómo es una organización, lo cual involucra que “...la organización que aprende realiza aprendizaje individual, grupal, institucional e interinstitucional” (Díez y Román, 2001b), de modo que la reflexión e interacción entre los equipos de trabajo, los mandos medios y los demás actores de las organizaciones escolares se vuelven centrales, fluyendo en dirección centro-arriba-abajo. A su vez, el modelo tiene una dimensión epistemológica, ya que “...se tratará de clarificar por un lado el conocimiento tácito (currículum oculto) y por otro lado, el pensamiento implícito para tratar de interiorizarlo” (Díez y Román, 2001b). A partir de las ideas desarrolladas por Nanoka

²¹Es necesario aclarar que el concepto de cultura institucional y cultura organizacional son usados indistintamente por diversos autores, pero con un significado común.

y Takechi (En Díez y Román, 2001b) los autores argumentan que el conocimiento organizacional funciona de manera espiral, debido a que el conocimiento de los actores se vuelve conocimiento organizacional. En consecuencia, desarrollan cuatro tipos de conocimiento organizacional, que a continuación son descritos:

Cuadro2: modelos básicos de creación de conocimiento Díez y Román (2001b)

Modelo	Descripción
Conocimiento de tácito a tácito	Este tipo de conocimiento es compartido con otros a partir de la observación, la imitación y la práctica, donde los aprendices aprenden de las habilidades del maestro y unos profesionales aprenden de otros
Conocimiento de tácito a explícito	El saber se explicita por medio de la reflexión compartida del "por qué se hacen así las cosas", lo cual posibilita la creación de nuevos conceptos por medio del diálogo y la reflexión colectiva, lo que supone un proceso de exteriorización del conocimiento organizativo escolar.
Conocimiento de explícito a explícito	Por medio del cual se crean nuevos conocimientos en la organización que aprende y se amplía el campo conceptual a partir de la información de diferentes fuentes (documentos oficiales, documentos propios, lecturas,...), creando nuevas sistematizaciones de conocimientos.
Conocimiento de explícito a tácito	El conocimiento adquirido de una manera colectiva se interioriza en los diversos individuos que componen una organización y se aplica con la creación de nuevos automatismos.

Elaboración propia extraído de Díez y Román, 2001b

Además, debe ser una organización escolar inclusiva donde las visiones y opiniones divergentes se integren con el fin de aprender y mejorar. Asimismo, tiene que ser mediado y los actores deben tener el ímpetu por aprender, de modo que "...el conocimiento es por un lado sistemático y por otro social u individual" (Díez y Román, 2001b). En consecuencia, en una organización que aprende se interrelacionan los aprendizajes de manera que todos los actores aprenden de los demás.

Enrique Díez, por su parte, plantea que son dos los enfoques metodológicos principales para la evaluación e investigación sobre la cultura institucional. El primero es el enfoque etnográfico que se relaciona con las investigaciones que "...analizan el fenómeno de la cultura institucional entendida como una metáfora" (Díez, 2009:70). Este enfoque se "...centra más en la preocupación por perfeccionar una descripción de la organización como sistema cultural" (:71). Los instrumentos que se utilizan para investigar son de carácter cualitativo realizando análisis de casos.

El segundo enfoque metodológico es el desarrollo organizacional. Este sistema metodológico se relaciona con la "...perspectiva de ingeniería cultural (la cultura como variable interna) para manejar y cambiar la cultura con el fin de mejorar el éxito y la eficacia de la organización" (Díez, 2009:71). Esta perspectiva centra su interés en la actuación de los directivos y su fin es "...encontrar estrategias que les faciliten el "manejo de la cultura" para adaptarla mejor a las exigencias del entorno y de la coordinación interna..." (: 71), pero en la actualidad estas diferenciaciones se ven difuminadas por esquemas interdisciplinarios en la investigación.

Por su parte, María Teresa González considera que el resultado de la evaluación del centro escolar debiera entregar "...una descripción completa (de su estado, naturaleza y cualidades) y un conjunto de juicios de valor referentes a los diversos aspectos de su calidad..." (González, 2003:266). Para la autora, la evaluación cumple dos funciones principalmente: una, formativa, ya que consistiría en "...utilizar la evaluación para la toma de decisiones y otra, para la mejora y el desarrollo de actividades que se llevan a cabo" (:267). En este sentido la mejora se entiende como un cambio deseado. Además, afirma la autora que la evaluación podría cumplir una función psicológica y socio-política fundamental al ser utilizada "... como mecanismo de aprendizaje social, para aumentar la conciencia de la importancia de determinadas actividades y formas de obrar...motivando comportamientos deseados o promoviendo relaciones aceptables entre las personas involucradas" (: 268).

De esta manera González categoriza la evaluación como externa e interna. La evaluación externa es la que presenta un carácter descendente, es decir, "...aquellas donde la iniciativa se sitúa en niveles o instancias superiores del sistema educativo," (González, 2003: 268) y son ellos los diseñadores y quienes aplican los procesos de la evaluación con un fin sumativo. Esta evaluación centra sus prácticas generalmente en métodos cuantitativos al buscar indicadores que nos permitan conocer la realidad.

La evaluación interna presenta un carácter ascendente, es decir, "...donde la iniciativa (sobre el diseño, el proceso y usos de la evaluación) se sitúa dentro del centro escolar o en el contexto particular de una práctica educativa..." (González, 2003: 270). Este tipo de evaluación permite un doble uso, tanto formativo como sumativo. En esta propuesta se presupone la participación de los "...cargos directivos y profesores en el diseño, realización y usos de la evaluación, conjuntamente y de modo participativo" (: 270). En este sentido, puede surgir desde cualquier sector de la comunidad y lo ideal es que sea asumida por todos. Además, no deja de lado la posibilidad de que algún agente externo participe del proceso, dado que este podrá "... aportar ecuanimidad e independencia de perspectiva" (: 270). En la evaluación interna el enfoque metodológico tiende a ser cualitativo, ya que este le "...da protagonismo a los significados y motivaciones de los miembros del centro escolar y democratiza el privilegio de la interpretación verdadera o la valoración justa de los hechos..." (: 271). En este sentido se presenta una conexión con el sistema o dimensión relacional desarrollada por Enrique Díez (2009) y en alguna medida con la dimensión de "procesos" de Mario Martín Bris (1996).

La propuesta de evaluación que la autora plantea, se sitúa en el marco de la evaluación interna, con el fin de describir la evaluación como un proceso de mejora. Para González la forma indicada de evaluar un centro escolar es una dinámica de auto-evaluación, la cual facilita la mejora de su calidad y al mismo tiempo aprende a hacerlo. La auto-evaluación para la autora es un "...modelo pro-activo, inductivo y cíclico que comporta un aprendizaje continuo desde las experiencias..." (González, 2003: 271). Este modelo está constituido por tres fases: la iniciación, el desarrollo y la consolidación.

La evaluación de la cultura organizacional para Julián López Yáñez y Marita Sánchez Moreno es un proceso que consiste principalmente en "...establecer correspondencias entre símbolos y significados" (López y Sánchez, 2004: 10). Los autores consideran que es importante a la hora de analizar una cultura, identificar desde el primer momento los componentes de ésta. Estos componentes son cuatro: técnicas, el código simbólico, los modelos de la realidad y el mundo normativo. Ellos argumentan que para poder cambiar y mejorar, hay que ser capaz de entender la gramática de las escuelas, es decir, comprender como se constituye la cultura. De esta forma los cambios serán más realistas y en concordancia con el contexto. Para los autores, ésta es una primera manera de analizar la cultura de una organización. Otra forma de analizar la cultura organizacional es el contraste con tipologías. Ellas son las que "... describen configuraciones típicas que se suelen encontrar en la práctica" (:11). Esta manera de análisis cultural consiste en contrastar las configuraciones típicas con los patrones culturales que se manifiestan en las instituciones.

El análisis cultural, afirman los autores, centra su interés en el significado de los hechos en un contexto dado. Estos significados "...se basan sobre patrones históricos que los miembros de un colectivo han aprendido y desarrollado en su interacción..." (López y Sánchez, 2004:15), en consecuencia, el objetivo de este modelo es "...entender lo que ocurre, comprender porqué ocurre de ese modo y ayuda a pensar de qué otra manera podría ser en ese contexto" (:15). López y Sánchez señalan que este esquema debería servir como un "... mapa previo de conceptos que orientarán nuestra búsqueda de símbolos y significados," (:15), los cuales permitirían comprender la cultura del establecimiento educacional.

Por último, los autores desarrollan la idea de que es posible un ciclo de cambio de la cultura. Lo plantean posible, ya que al considerar que "...la cultura es construida por sus participantes, estamos admitiendo la posibilidad de que éstos la modifiquen" (López y Sánchez, 2004:18). De esta manera, los autores consideran que este proceso de cambio necesita en un primer momento circunstancias externas, las cuales lo activen. Pero éstas no bastan, también deben existir circunstancias internas en la organización que posibiliten los cambios. Dentro de estas condiciones nombran por ejemplo: una red de comunicación activa, trabajo colectivo, individuos capaces de asumir liderazgo, entre otras.

Las condiciones externas e internas no son suficientes, es por ello que es necesario que existan presiones concretas, "...con las que individuos o grupos buscan dar solución a problemas o circunstancias sentidas como tales," (López y Sánchez, 2004:20) que pueden acelerar los cambios. Asimismo, a veces es necesario un detonante, es decir, "...una circunstancia que desencadene el proceso de cambio" (: 20).

Es importante el papel de los líderes debido principalmente a que la visión de ellos "...sirve como una guía para el desarrollo de los cambios" (López y Sánchez, 2004: 20). De tal manera que los autores desarrollan el concepto de líderes simbólicos, es decir, que son quienes realizan una permanente actividad simbólica con el fin de ir sensibilizando sobre la necesidad y la posibilidad de los cambios. Es el director simbólico el que debe hacer consciencia de la necesidad de cambio, al ir percibiendo la acción de las circunstancias externas, internas, presiones y detonantes. Además, es él quién debe mostrar las nuevas exigencias a los miembros de la organización.

Conclusiones

De esta manera, los autores plantean que los cambios pueden ser dirigidos y también puede que no lo sean. En definitiva, los autores buscan que se comprenda la importancia de realizar este tipo de estudios y centrar las fuerzas en "...el proceso de evaluación que implica tanto el análisis de la historia institucional como los cambios culturales acontecidos, revisando asimismo los aprendizajes de la organización durante este proceso" (López y Sánchez, 2004: 24). Por lo tanto, se debe considerar que el hecho de estudiar la cultura institucional es primordial para comprender la dinámica social en el ámbito de la educación.

En resumen, son los evaluadores al igual que los actores de la situación organizacional, quienes otorgan significado a lo que acontece. Los significados se asignan, adjudican y dependen de marcos teóricos, concepciones ideológicas e incluso de la historia de quienes participan de un modo u otro de la organización. La cultura organizacional permite visibilizar algunos aspectos ocultos de los establecimientos educacionales, no significa entonces que los significados sean compartidos por todos. Se trata más bien, que estos significados puedan también ser discutidos e interpretados por el investigador/evaluador y los actores de las organizaciones, es decir, las comunidades educativas.

Tomando como referente los planteamientos de estos autores, el investigador se adhiere, particularmente al carácter cualitativo de la evaluación y a sus propósitos de comprender y mejorar las organizaciones escolares, una opción válida, pero que en este campo no es el que predomina.

Reseñas Bibliográficas

Casassus, Juan (2001) Trabajo publicado en la Revista CENDES, Venezuela

Educarchile.cl

Díez, (2009). *Evaluación de la cultura institucional en educación. Un enfoque cualitativo teórico-práctico*. Santiago, Chile: Conocimiento

Diez, E. y Román, M. (2001b). LAS ORGANIZACIONES EDUCATIVAS APRENDEN ¿CÓMO? (I) Creación y transformación de la cultura institucional. Extraído el 21 de noviembre del 2010:

http://personales.ya.com/mroman/paginas/articulos/articulo_4.htm

Floréz, Rafael (1999 La Evaluación Pedagógica y Cognición D`Vinni Ltda.: Colombia

González,M.T. (2003). *Organización y Gestión de Centros Escolares. Dimensiones y Procesos*. Madrid: Pearson.

Santos Guerra, M. A. (1995). *La evaluación: Un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga, Algibe.

Santos Guerra, M. A. (1998). *Evaluar es Comprender*. Argentina, Magisterios del Río de la Plata.

Scriven, M (1973) Goal-free evaluation. En E. R House (ed) School Evaluation: The Politics and Process, (319-328 Berkeley CA: Mc Cutchan

Scriven, N 1994 Evaluation as a Discipline. Studies in Educational Evaluation, 20, 1 147-146

Stake, R.e (1976) A theoretical statement of responsive evaluation. Studies in Educational Evaluation, 2 19-22

Stufflebeam, D.L. (1967) A depth Study of Evaluation requirements. Theory into Practice, 5, 3, 121-134