

MODELO PARA UNA AUTOEVALUACIÓN MODULAR EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA (B.A.D.I.)

por

Dr. Luis Blanco Felip

Departamento de Pedagogía. Universidad de Lérida

RESUMEN

Una eficaz acción educativa obliga necesariamente a plantearse en profundidad la autoevaluación como modelo de cambio y la participación de todos los estamentos de la comunidad educativa. Un mayor o menor grado de participación viene a ser un indicador que nos permite valorar cualquier propuesta de «calidad», «reforma» o «innovación».

El modelo B.A.D.I. y en especial su instrumento modular, responde a las exigencias particulares de reflexión, análisis y toma de decisiones que se realiza en cada centro para responder adecuadamente a cualquier planteamiento innovador. Los principios fundamentales de este modelo se resumen en:

- a. Es un modelo de concepción organicista, estamental, con definición ideológica.
- b. Responde a un enfoque fundamentalmente rogeriano.
- c. Participa de los enfoques social, abierto, dinámico, cultural y positivo. Comparte la teoría moderna de la organización y sus indicadores se agrupan en cuatro fases: Criterial, presupuestaria, metodológica e informativa.
- d. Se identifica con los modelos centrados en la evaluación de cambio, de forma especial con la autoevaluación.

La flexibilidad que caracteriza al modelo viene dado por el instrumento modular de área o de criterio, como resultado de la participación y el consenso de todos los estamentos de la institución educativa.

ABSTRACT

An efficient educative action necessarily forces an in —depth plan for the self-evaluation as a model for change and the participation of the educative community at all its levels. A higher or lower degree in its participation may be regarded as an indicator that permits us to assess any proposal of «quality», «reform» or «innovation».

The B.A.D.I. model and especially its modular instrument answer to the particular demands of reflexion, analysis and decision-taking that are implemented in each centre to respond adequately to any innovative plan. The principles of the model of reference can be summarized in the following:

- a. It is a model of an organicist conception, sectorial with an ideological definition.
- b. It basically follows the pattern set by Carl Rogers.
- c. It shares a social, open, dynamic, cultural and positive approach. The modern theory of organization is part of it and its indicators are gathered in phases: Criterial, budget-orientated, methodological and informative.
- d. It shows strong links with the models centered in the evaluation of change, especially in self-evaluation.

The flexibility that endows the model can be noted by the area or criteria modular instrument, as a result of the participation and consensus by all the teaching levels of the educational institution.

INTRODUCCIÓN

Cualquier intento evaluador por parte de una institución educativa, requiere un debate sobre los siguientes aspectos:

1. La evaluación de centros como factor de calidad.
2. Variables para un modelo evaluador.
3. Modelos de evaluación de centros.
4. Capacidad de la propia organización para autotransformarse.

1. La evaluación de centros como factor de calidad

Para elaborar la evaluación de un centro educativo, hemos de tener en cuenta que ésta debe fundamentarse en el análisis de cada uno de los elementos que definen el centro. Es decir, la evaluación del profesorado, de sus recursos, la tecnología didáctica, su funcionamiento, equipamiento, nivel sociocultural y económico, carácter público o privado, nº de unidades, etc... La evaluación interdisciplinar de todos y cada uno de los elementos pedagógicos-administrativos configura la evaluación final del rendimiento pedagógico del centro o de la institución, entendida como un conjunto de centros educativos.

Lo que realmente interesa a las instituciones educativas es saber, qué es lo que hace incrementar el rendimiento de sus alumnos. En esta línea los estudios realizados en la década de los setenta centran su atención en la identificación de factores relacionados con la propia organización y funcionamiento de los centros. En la década de los ochenta se constata una gran preocupación por el estudio de la evaluación como herramienta potenciadora de la calidad de la enseñanza, y calidad de los centros educativos. Destacamos a modo de ejemplo el siguiente planteamiento:

«Si los criterios y modos de evaluación que determinan objetivos reales, y en última instancia el producto de la enseñanza y el aprendizaje, son coherentes con los objetivos formalmente establecidos y a través de ellos con los fines generales de la educación y el sistema de valores del que derivan, la evaluación actuará como el más poderoso factor de promoción de la calidad educativa, al garantizar la congruencia y eficacia del sistema en su conjunto» (Orden Hoz, A. de la, 1982).

Para evaluar la calidad de educación de un centro, no podemos centrarnos únicamente en su producto final, es decir en los niveles de rendimiento alcanzados. El control de calidad debe entenderse, como un proceso que acompaña al mismo proceso de educación, procurando prevenir con él, los problemas para que no se produzcan, por lo que cada vez hay que poner mayor empeño en una serie de actividades previas como pueden ser, el diseño del plan de centro, la eliminación de factores perturbadores, estudio previo de los recursos planteados, proyecto de autoevaluación para la innovación del centro educativo, etc...

2. Variables para un modelo evaluador

Dada la complejidad de los centros, muchas y variadas son las variables que pueden ser incluidas en un modelo evaluador. Para Pérez Juste, R. (1988), las variables más importantes son:

- a. Variables referentes al alumnado
- b. Variables referentes al profesorado
- c. Variables del centro escolar
- d. Variables organizativas
- e. Variables relativas al clima de centro

3. Modelos de evaluación de centros

Cuando se trata de evaluar instituciones educativas, los modelos tienden generalmente a asumir las teorías sobre evaluación educativa, así como los esquemas conceptuales y tecnología conocida en este campo: evaluación input-

output, proceso-producto, sumativa-formativa, externa-interna, cualitativa-cuantitativa, etc... Para Pérez Juste, R. y García Ramos, J. M. (1989) podemos agrupar los distintos modelos de evaluación de centros en grandes bloques según pongamos énfasis en:

- a. Los resultados (outputs-salidas)
- b. La relación entradas-salidas
- c. Los procesos internos de la propia organización
- d. Los aspectos culturales de la organización
- e. Los aspectos técnicos de la organización
- f. La relación organización-factores humanos
- g. Los criterios integradores
- h. La capacidad de la propia organización para autotransformarse

4. Capacidad de la propia organización para autotransformarse

Una buena estrategia de evaluación empieza con una comisión de evaluación institucional reducida, diversa y representativa. Su principal objetivo será el definir qué conviene evaluar, para qué y cómo, fijar plazos, seleccionar datos, elaborarlos y extraer consecuencias, finalmente divulgarlos a todos los implicados. Los responsables de la gestión pueden o no implicarse en esta comisión. Algunos principios orientadores para este trabajo pueden ser:

- a. Ajustar el plan de evaluación al plan de la institución
- b. La sensatez y el sentido común práctico han de orientar el trabajo de la comisión
- c. La evaluación de la institución ha de ser a «su medida» y responder a «sus necesidades y posibilidades»
- d. La evaluación de aspectos parciales ha de contextualizarse en el todo integral de la institución
- e. Aprovechar los datos disponibles y analizarlos a fondo
- f. De poco y bien analizados se obtiene más que de mucho y superficial

Nuestro modelo de evaluación, previo estudio de la realidad educativa de nuestro país y dada la necesidad que tendrán las instituciones educativas de adaptarse a las nuevas exigencias sociales, legislativas, económicas, demográficas, hace opción por un modelo autoevaluador, es decir que sea el propio centro escolar (o institución) el que se constituya como evaluador de su funcionamiento y rendimiento a través de los distintos equipos, estructuras, órganos y consejos.

En segundo lugar, la compleja cantidad de elementos que intervienen en las instituciones nos obliga a delimitar las áreas que deben ser evaluadas. Nuestra propuesta presenta un modelo de evaluación diagnóstica que permite a las instituciones educativas conocer su realidad ante un evento como es la Reforma Educativa. Previo estudio de la LODE y de la LOGSE, deducimos que las áreas más

significativas a considerar para realizar una evaluación diagnóstica y con ello deducir si un centro tiene más o menos condiciones para adaptarse a las exigencias que nos plantea la actual Reforma Educativa, todo parece indicar que son las siguientes:

- a.— Definición ideológica
- b.— Definición pedagógica
- c.— Estructura organizativa
- d.— Coordinación
- e.— Clima de centro
- f.— Innovación pedagógica
- g.— Infraestructura. Servicios. Financiación

PRINCIPIOS CONSTITUYENTES

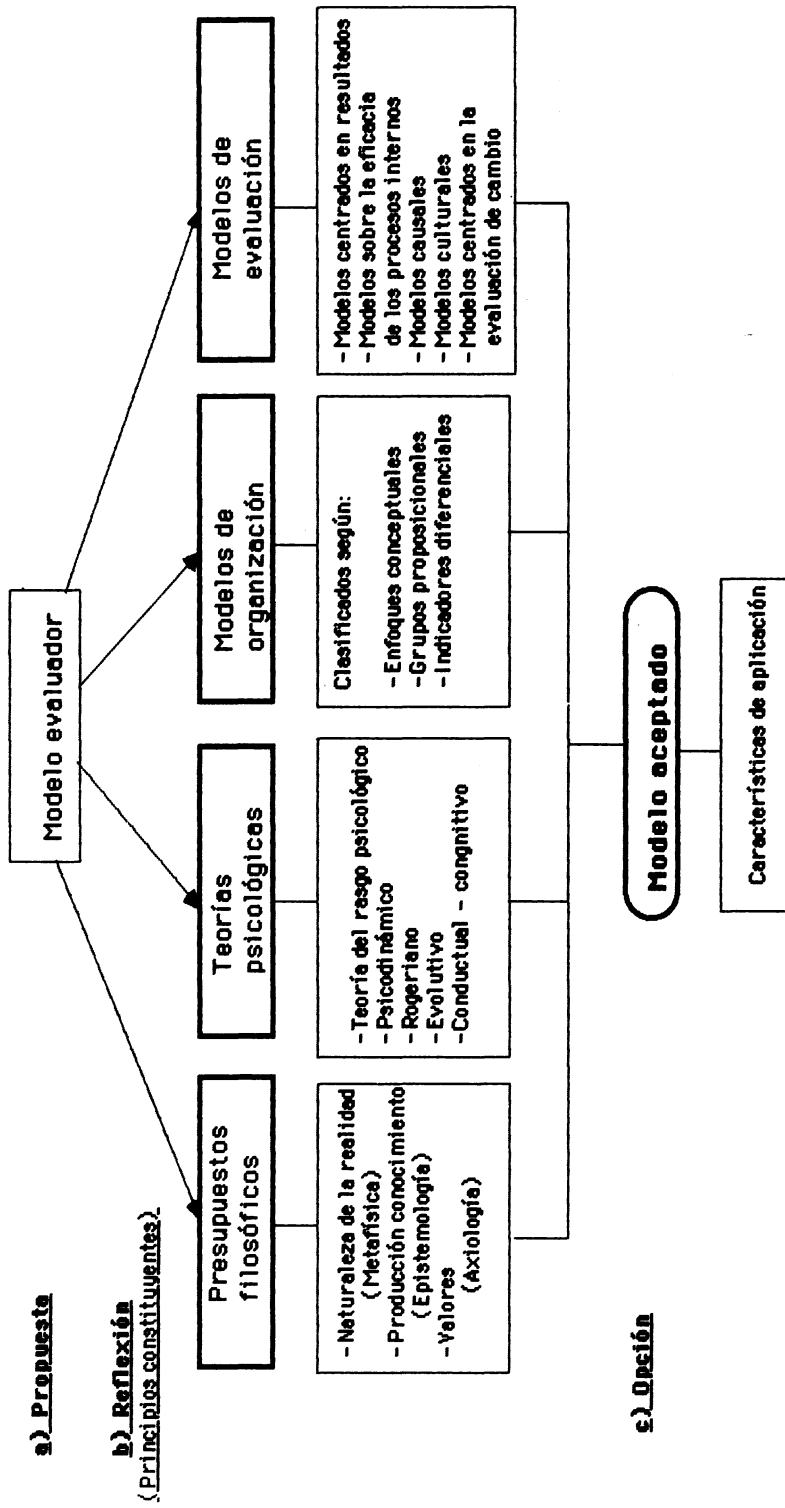
Superada la idea de que el evaluador no es un simple técnico que recoge, analiza y presenta unos resultados, nos encontramos con la realidad de que éstos, objetivamente presentados, de por sí, no tienen ningún valor si no son considerados dentro de su contexto ideológico. Este contexto recupera un protagonismo esencial en el momento de la toma de decisiones. Para la elaboración de un modelo evaluador de un centro educativo debemos considerar los siguientes momentos:

1º. Propuesta: Se plantea la necesidad de hacer un modelo evaluador.

2º. Reflexión: Se realiza el estudio de aquellos principios que pueden configurar el nuevo modelo. Entendemos como principios constituyentes:

- a. Presupuestos filosóficos
- b. Teorías psicológicas
- c. Modelos de organización
- d. Modelos de evaluación

3º. Opción: Previa propuesta y posterior consideración de los principios constituyentes, se establece la opción definitiva del modelo. Éste intentará responder a las expectativas por las que inicialmente fue planteado. La relación que se establece entre los tres momentos mencionados es la siguiente:



1. Principios que constituyen la elaboración de un nuevo modelo evaluador de centros educativos. Propuesta del modelo B.A.D.I.

Realizado el estudio de los principios constituyentes presentados proponemos un modelo de autoevaluación de centros con las siguientes características:

a. Presupuestos filosóficos

* Metafísica

Es un modelo esencialmente organicista, ya que la escuela es una realidad en continua construcción y precisa de una síntesis dialéctica por parte de todos los estamentos de la institución. Conviene complementar dicha concepción con el contextualismo (valor de la realidad histórica del centro), el mecanicismo (la institución constituye un entramado de leyes internas) y el formismo (donde se enfatizan las semejanzas y las diferencias de la organización).

* Epistemología

El conocimiento producido por el nuevo modelo recoge los diferentes niveles de conocimiento, es decir, la colaboración de los distintos estamentos que componen la comunidad educativa. Es pues un modelo estamental.

* Axiología

El modelo a proponer tendrá en consideración la axiología del centro. Es pues un modelo con definición ideológica, cuya referencia estará en el Carácter Propio del centro.

b. Teorías psicológicas

* Enfoque

El nuevo modelo tendrá un enfoque fundamentalmente rogeriano, ya que la relación existente entre la aplicación del modelo y el centro debe ser cordial y participativa, sin ánimos de confrontación. Se pretende una actitud optimista que predisponga al cambio constructivo. A la vez, consideraremos las aportaciones que otros enfoques nos puedan plantear.

* Otros enfoques

a. Teoría de rasgos psicológico

* Adecuación del modelo a las peculiaridades del centro

* Los evaluadores con cierto nivel

- b. Psicodinámico
 - * El nuevo modelo surge de las necesidades de orientación y perfeccionamiento que tiene el centro. Lograr un autoconcepto y una autonomía
- c. Evolutivo
 - * Contemplar el proceso evolutivo de la realidad escolar
- d. Conductual-cognitivo
 - * Interrelación entre factores internos y externos del centro
 - * Necesidad de una ayuda especializada. El centro vive un determinado período en un determinado contexto

c. Modelos de organización

En cuanto a los esquemas conceptuales sobre organización, nuestro modelo participa fundamentalmente de los siguientes enfoques:

- a. Enfoque social
 - * La estimación del producto va unida a la evaluación de los procesos internos (clima, satisfacción de la organización, mejor calidad de vida en el trabajo...)
- b. Enfoque abierto
 - * Las organizaciones no pueden quedar al margen de sus interacciones con su contexto
- c. Enfoque dinámico
 - * La capacidad de la organización en autotransformarse (posibilitar el desarrollo de la propia organización)
- d. Enfoque cultural
 - * Cada organización tiene su propia cultura. Esta cultura es la que aglutina, aporta energías y crea un clima a la organización
- e. Enfoque positivista
 - * Utilización de un análisis preferentemente cuantitativo para el estudio de la organización escolar

d. Modelos de evaluación

Nuestro modelo se define dentro de los considerados «modelos centrados en la evaluación de cambio». La realidad en que viven las instituciones escolares plantean la inmediatez del cambio. Por ejemplo: ¿tiene la escuela condiciones para una adecuada incorporación a la Reforma Educativa?

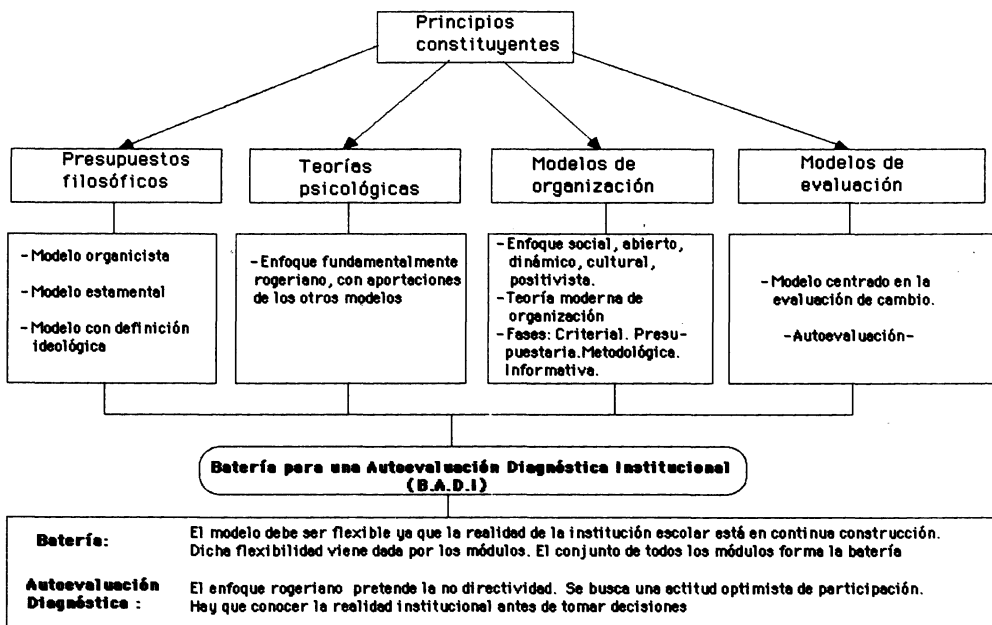
2. Denominación y resumen

Los principios anteriormente señalados se interrelacionan para dar lugar a la formación de un nuevo modelo evaluador de centros educativos que se denominará

«Batería para una autoevaluación diagnóstica institucional (B.A.D.I.)». Los principios que constituyen dicho modelo, se resumen en los siguientes puntos:

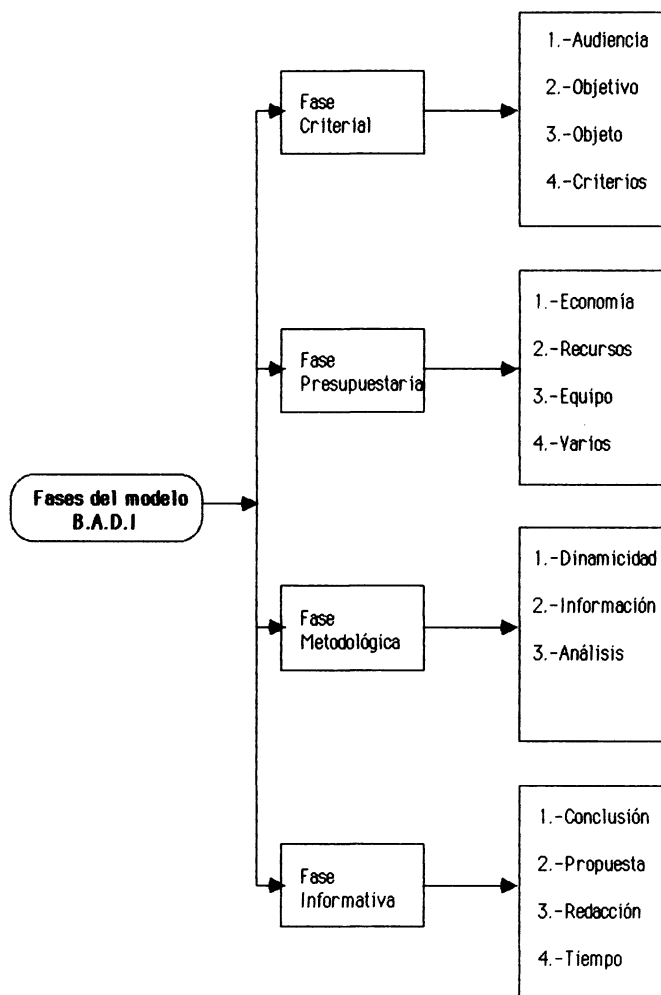
- a. Es un modelo de concepción esencialmente organicista, estamental, con definición ideológica
- b. Tiene un enfoque fundamentalmente rogeriano
- c. Participa de los enfoques conceptuales: social, abierto, dinámico, cultural y positivo. Comparte la teoría moderna de la organización y sus indicadores pueden agruparse en cuatro fases: Criterial. Presupuestaria. metodológica. Informativa.
- d. Se identifica con los modelos centrados en la evaluación de cambio. De forma especial con la autoevaluación

Gráficamente diremos que:



3. Fases de la Batería para una Autoevaluación Diagnóstica Institucional

Los indicadores que componen cada una de las fases del modelo B.A.D.I. se indican a continuación



INSTRUMENTO MODULAR

Entendemos por módulo «al conjunto de elementos que tienen entidad propia para ser evaluados». Cada módulo es independiente entre sí y puede plantearse desde dos aspectos: el instrumento modular de área (módulo de área) y el instrumento de criterio (módulo de criterio). El instrumento modular del modelo B.A.D.I. ofrece una doble posibilidad cualitativa y cuantitativa.

1. Instrumento modular de área

Podemos hablar del instrumento modular de área cuando el objetivo general de evaluación es una o más áreas de identificación. Los pasos a considerar para la aplicación del mencionado instrumento son los siguientes:

- a. Concretar el área de identificación que pensamos evaluar. Ejemplo:
 - * Tutoría
- b. Especificar los indicadores que caracterizan el área seleccionada. Ejemplo:
 - * Relación profesor-alumno
 - * Tiempo de dedicación
 - * Tutoría personal
 - * Tutoría grupal
 - * Programación de la acción tutorial
- c. Determinar el criterio o criterios que pensamos utilizar para la elaboración de los ítems cualitativos y cuantitativos. Ejemplo:
 - * Sinceridad
 - * Utilidad
 - * Confianza
 - * ...
- d. Seleccionar las fuentes de información. Ejemplo:
 - * Alumnos del curso anterior
 - * Alumnos del presente curso
 - * Padres
 - * Profesores no tutores

2. Instrumento modular de criterio

Podemos hablar del instrumento modular de criterio cuando nuestro objetivo es la evaluación de un criterio aplicado a una o más áreas de identificación. Los pasos a seguir para su aplicación son:

- a. Concretar el criterio que pensamos evaluar. Ejemplo:
 - * Utilidad
- b. Especificar las áreas de identificación. Ejemplo:
 - * Escuela de Padres
 - * Seminarios
 - * Actividades complementarias
 - * Tutoría grupal
- c. Determinar los indicadores de cada área. Ejemplo:
 - * Escuela de Padres
 - * Reuniones semanales
 - * Conferencias
 - * Mesas redondas

- * Seminarios
 - * Recursos didácticos
 - * Reuniones
- * Actividades complementarias
 - * Semana Cultural
 - * Festivales
- * Tutoría grupal
 - * Participación
 - * Dinámica
 - * Actualidad de los temas

d. Seleccionar las fuentes de información. Ejemplo:

- * Alumnos de COU
- * Profesores BUP-COU
- * Padres de COU

Resumiendo diremos:

Módulo de área	Módulo de criterio
1. Concretar las áreas de identificación	1. Concretar el criterio o criterios
2. Especificar indicadores	2. Especificar áreas de identificación
3. Determinar el criterio o criterios para elaborar los ítems	3. Determinar los indicadores de cada Área de Identificación
4. Seleccionar fuentes de información	4. Seleccionar fuentes de información

3. Aplicación del instrumento modular del modelo B.A.D.I.

La aplicación metodológica del modelo B.A.D.I. puede optar indistintamente por una evaluación de módulo de área, de criterio o de las dos a la vez ya que no son excluyentes entre sí. Nuestra propuesta se dirige principalmente a una evaluación modular de área, ya que a partir de ésta se puede obtener fácilmente los resultados correspondientes a una evaluación modular de criterio. En la evaluación que se realizó a varios centros educativos, se tomó la L.O.G.S.E. como marco referencial, y se desarrollaron los pasos propuestos en el módulo de área.

1. Módulos de área

- a. Definición ideológica
- b. Definición pedagógica
- c. Estructura organizativa
- d. Coordinación

- e. Clima de centro
- f. Innovación
- g. Infraestructura. Servicios. Financiación

2. Indicadores

- a. Definición ideológica
 - a.1.— Educación democrática
 - a.2.— Comunidad Educativa
 - a.3.— Carácter Propio del Centro
- b. Definición pedagógica
 - b.1.— Proyecto Educativo
 - b.2.— Programación Anual del Centro
- c. Estructura organizativa
 - c.1.— Manual de Régimen Interno
 - c.2.— Organigrama
 - c.3.— Órganos de gobierno unipersonales
 - c.4.— Órganos de gobierno colegiados
- d. Coordinación
 - d.1.— Ciclos y niveles
 - d.2.— Equipos docentes
 - d.3.— Orientación
- e. Clima de Centro
 - e.1.— Participación
 - e.2.— Condiciones laborales
 - e.3.— Condiciones económicas
 - e.4.— Comisión de conflictos
- f. Innovación pedagógica
 - f.1.— Formación permanente
 - f.2.— Experimentación (actividades)
 - f.3.— Evaluación
- g. Infraestructura. Servicios. Financiación
 - g.1.— Edificio
 - g.2.— Patios
 - g.3.— Bus
 - g.4.— Comedor
 - g.5.— Financiación

3. Criterios

- a. Presencia
- b. Utilidad
- c. Opinión

- d. Intervención
- e. Evaluación

4. Fuentes de información

- a. Estamento de Dirección
- b. Estamento de Profesores
- c. Estamento A.P.A.
- d. Estamento P.A.S.
- e. Estamento Alumnos

A modo de ejemplo presentamos los elementos que componen uno de los módulos de área:

- 1. MÓDULO DE ÁREA: Estructura Organizativa
- 2. INDICADORES:
 - * Manual de Régimen Interno
 - * Organigrama
 - * Órganos de gobierno unipersonal
 - * Órganos de gobierno colegiados
- 3. CRITERIOS DE ÁREA:
 - * Presencia e intervención (paradigma cualitativo)
 - * Utilidad, opinión y evaluación (paradigma cuantitativo)
- 4. FUENTES DE INFORMACIÓN:
 - * Estamentos de Dirección, Profesores, A.P.A., P.A.S., Alumnos

Por lo que a este ejemplo se refiere, el número de respuestas que se obtuvieron en un centro educativo fue de 544 respuestas.

MÓDULO: Estructura Organizativa
 INDICADORES: 4
 RESPUESTAS: 544

E.D.	Prof.	APA	PAS	Alumnos
(23x4)	(47x4)	(17x4)	(11x4)	(38x4)
92	+ 188	+ 68	+ 44	+ 152

APLICACIÓN, RESULTADOS Y TOMA DE DECISIONES

Las características del modelo para una autoevaluación institucional permiten adaptarse y responder a las diferentes necesidades planteadas en el campo de la evaluación institucional educativa. Dicha teoría fue confirmada en el ámbito de dos tipos de instituciones educativas. Los resultados de la aplicación del modelo B.A.D.I.

a tres instituciones de educación secundaria (BUP y COU) y a una institución de educación universitaria, fueron totalmente satisfactorios. Las características de adaptabilidad y flexibilidad que tiene el modelo y su instrumento modular fueron suficientemente demostradas.

Después de una aplicación cero, el instrumento modular fue aplicado a una muestra de tres centros de BUP-COU y a un centro de educación universitaria, el cual recogió un total de 19.609 respuestas, que se distribuyen de la siguiente forma

Aplicación cero:	409	respuestas
Aplicación 1, 2 y 3:	13.200	respuestas
Aplicación universitaria:	6.000	respuestas
	19.609	respuestas

1. Sobre la validez del instrumento

Con respecto a la validez del instrumento tomamos como referencia el trabajo realizado por Gronlund, N.E. (1985), «Measurement and evaluation in teaching», destacando los siguientes aspectos.

- a. La validez está relacionada con el uso que se hace de los resultados y la firmeza de sus interpretaciones. Es más correcto hablar de la «validez de interpretación que se hace de los resultados» que hablar de la «validez de instrumento».
- b. No podemos dicotomizar la validez con un «sí» o un «no». Debemos entenderlo en término graduables. Tomamos como referencia de gradación tres niveles: alta, media y baja. La validez de las interpretaciones fue valorada con un grado de *validez alta*, considerada ésta como un concepto unitario.
- c. Nos apoyamos, según el planeamiento teórico, en tres evidencias:

a. Evidencia de contenido:

1. Con respecto a las áreas propuestas, ninguno de los expertos consultados ha presentado ninguna consideración en contra, por lo que debemos entender que lo que medimos responde a lo que queremos medir.
2. El texto legal de la LOGSE, no contradice la importancia, de los módulos evaluados.
3. La autoevaluación realizada a las aplicaciones A.1, A.2 y A.3 presentaron un nivel de respuesta afirmativa muy alta. La pregunta fue la siguiente: «Los aspectos que se recogen en este cuestionario y entrevista, pueden considerarse fundamentales teniendo en cuenta la LOGSE»
 - * 97,5% para la institución A.1
 - * 97% para la institución A.2
 - * 95,3% para la institución A.3

4. Entre las observaciones recogidas, no existe ningún tipo de inadecuación entre el contenido de lo que medimos y el contenido de lo que pretendemos medir. El vocabulario y las instrucciones han resultado comprensibles y adecuadas.
5. No solamente existe representatividad, sino que además podemos decir que la representatividad es democrática.

b. Evidencia de criterio

A falta de un «criterio de éxito» por lo que nos permita decir si los centros A.1, A.2 y A.3, obtienen una correlación satisfactoria, con referencia a un hipotético «centro modélico», opinamos que en nuestra investigación no nos interesa tanto utilizar como «evidencia de criterio» otro centro, sino utilizar como criterio el referente «*Muy satisfactoria*» (entendiendo que es esta la valoración máxima). De acuerdo con este criterio diremos que la validez es plenamente satisfactoria si observamos los resultados obtenidos:

- A.1: De Satisfactoria a Muy Satisfactoria (3,6)
- A.2: Muy Satisfactoria (4)
- A.3: Satisfactoria (3,3)

c. Evidencia de interpretación

Cualquier defecto en la construcción de la prueba puede dificultar las interpretaciones que se deducen de sus resultados. En nuestra investigación no se da ninguno de los factores que podrían justificar una invalidación, a saber:

1. Instrucciones confusas
2. Vocabulario elegido y estructura de las frases demasiado difíciles
3. Nivel de dificultad de las preguntas
4. Ambigüedad
5. Preguntas inapropiadas para los resultados que se están midiendo
6. Pruebas demasiado cortas
7. Orden incorrecto de las preguntas
8. Muestra identificable de las respuestas

2. Requerimientos de la fiabilidad y naturaleza de la decisión

La fiabilidad hace referencia a la consistencia de los resultados de la evaluación, es decir si obtenemos puntuaciones bastante similares administrando la misma prueba al mismo grupo en ocasiones diferentes. Pero esta posibilidad es en nuestro

caso del todo inviable. De acuerdo con Gronlund N.E. (1985), los métodos de correlación para determinar la fiabilidad son:

* Evaluación y reevaluación	Misma prueba dos veces
* Formas equivalentes	Dar dos formas de la prueba
* Evaluación y reevaluación con formas equivalentes	Dar dos formas de la prueba
* Split Half	Dar la prueba una vez
* Kurder-Richardson	Dar la prueba una vez

El grado de fiabilidad que exigimos en nuestras medidas educacionales depende ampliamente de la decisión a tomar. Por ello los requerimos de fiabilidad con respecto a la toma de decisión podrían resumirse de la siguiente forma:

a. Se requiere alta fiabilidad cuando la decisión:

- * Es importante
- * Es final
- * Es irreversible
- * Es inconfirmable
- * Es concerniente a individuos
- * Tiene consecuencias durables

b. Una baja fiabilidad es tolerable cuando la decisión

- * Es de menor importancia
- * Es tomada en etapas tempranas
- * Es reversible
- * Es confirmable con otra información
- * Conciernen a grupos
- * Tiene efectos temporales

Para resumir diremos que los estimados de fiabilidad pueden variar de acuerdo con el largo de la prueba, la amplitud de las puntuaciones en el grupo evaluado, la dificultad de la prueba, la objetividad de la calificación y el método de estimar la fiabilidad. El grado y tipo de fiabilidad ha de ser buscado en una instancia particular, y depende principalmente de la decisión a tomar. Para decisiones tentativas y reversibles, una baja fiabilidad puede ser tolerable, pero para decisiones finales e irreversibles, debemos ser muy exigentes sobre la fiabilidad de nuestras medidas.

3. El coeficiente Alfa de Cronbach

De acuerdo con las características presentadas, podemos observar que ninguno de los métodos nos ofrece las garantías adecuadas. Si bien el método de Kurder y Richardson es el que podría aproximarse más a nuestras necesidades, presenta el

inconveniente de que nuestro instrumento no es de tipo binario. Nuestra opción final se decide por el coeficiente Alfa de Cronbach ya que nuestros ítems admiten una gradación de la respuesta correcta. Para ello tomamos como referente a Cabrera, F. y Espín, J. (1986): «El coeficiente Alfa desarrollado por Cronbach es una generalización de la fórmula KR-20, cuando los ítems no son de tipo binario, es decir, a pruebas cuyos ítems admiten una gradación de la respuesta correcta.». Los coeficientes de fiabilidad obtenidos fueron los siguientes

Aplicación	Coeficiente Alfa
A.1	0,912
A.2	0,950
A.3	0,975
Inst. Universitaria	0,752

4. Toma de decisiones

Las decisiones que deben tomarse una vez finalizada la autoevaluación deberán tener en cuenta el informe elaborado por la comisión de evaluación. Una vez ordenada y clasificada la información recogida por medio del instrumento modular, pasamos a la redacción del informe que se presentará a la audiencia que la haya solicitado. El informe que propone el modelo B.A.D.I. destaca de forma preferente tres tipos de información:

- a. Puntuación global de los módulos evaluados
- b. Perfil y valoración del centro
- c. Perfil y valoración de los módulos

Cada vez más existen centros que además de una evaluación asistemática y permanente, inevitable y necesaria, establecen procesos de evaluación sistemática. Con periodicidad anual, con mecanismos de participación, con criterios y estrategias, con selección y priorización de aspectos a evaluar. Los centros que optan por esta postura entienden la evaluación como un mecanismo importante de gestión y eficacia.

Evaluar es medir procesos y resultados. También es comparar evolución y cambio de la propia institución, es establecer una serie de indicadores objetivos que permitan contrastar resultados. No para competir, sino para contrastar y entender mejor los procesos dinámicos y poder actuar sobre ellos con mayor acierto. En última instancia evaluar es optimizar, mejorar la propia institución.

Observar, reflexionar, comprobar, son eslabones del proceso de evaluación de un centro. Su proceso es complejo, pero conviene desmitificar los tecnocratismos y las dificultades «instrumentales». Las principales dificultades no son técnicas, sino

políticas, de voluntad, de sensatez, de sentido común, de sensibilidad pedagógica, de flexibilidad y de creatividad. Conviene no perder de vista que la mejor evaluación no es la más técnica y precisa, sino la más operativa, es decir, aquella que selecciona y se centra en obtener datos que los elabora y los divulga para ayudar a tomar y mejorar las decisiones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARTOLOMÉ, M. y ANGUERA, M. T. (coord.) (1990): *La investigación cooperativa: vía para la innovación en la universidad*. Barcelona: PPU.
- BEER, V.; BLOOMER, A. y CORPORATION, X. (1986): «Levels of evaluation». *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Winter, Vol. 8, nº 4.
- BENNIS, W. G.; BENNE, K. D. y CHIN, R. (1969): *The planning of change*. Holt, Rinehart and Winston: New York.
- BLANCO, L. (1992): *Batería para una autoevaluación diagnóstica institucional (B.A.D.I.)*. Tesis Doctoral. Barcelona. Universidad de Barcelona.
- CABRERA, F. y ESPÍN, J. (1986): *Medición y evaluación educativa. Fundamentos teórico-prácticos*. Barcelona: PPU.
- ESCOTET, M. A. (1984): *Técnicas de evaluación institucional en la educación superior*. Madrid: M.E.C.
- ESCUADERO, T. (1989): «Aproximación pragmática a la evaluación de la Universidad», *Revista de Investigación Educativa* nº 13.
- FERNÁNDEZ, M. J. (1986): «Investigación evaluativa de instituciones universitarias», Tesis Doctoral. Madrid. Universidad Complutense.
- FULLÁN, M. (1982): *The meaning of educational change*. Teachers. New York: College Press.
- GRONLUND, N. E. (1985): *Measurement and evaluation in teaching* (5ª ed.) New York: Mac Millan Publ. Company.
- GUBA, E. G. and LINCOLN, Y. S. (1985): *Effective evaluation*. San Francisco. California: Jossey-Bass.
- HUSEN, T. (1988): «Paradigmas de la investigación en Educación: Un informe del estado de la cuestión», *Aspectos metodológicos de la investigación educativa*. II Congreso Mundial Vasco-Narcea.
- HUTCHINGS, MARCHESE (1990): «Evaluation des resultats de programmes d'estudes. L'expérience des Etats Units», *Gestion de l'enseignement superior*, vol. 12, nº 1.
- MARTÍNEZ ARAGÓN, L. (1989): «El enfoque empresarial (Modelo de Auditoria) aplicado a la evaluación de centros educativos», *Revista de Investigación Educativa* nº 13.
- MARTÍNEZ, A.; BELDA, J.; MAZZOLA, A. y PERELLO, F. (1989): «El proceso de evaluación institucional en la Escuela de Trabajo Social de la Universidad de Valencia», *Revista de Investigación Educativa* nº 13.
- MATEO, J. (1986): *Proyecto docente e investigador de la Cátedra de Medición y Evaluación Educativa*. Inédito. Barcelona. Universidad de Barcelona.
- MATEO, J. (1989): «L'avaluació en l'organització de centres», *III Curs sobre Avaluació Educativa*. Barcelona. Societat Catalana de Pedagogía.
- MIGUEL, M. de (1989): «Modelos de investigación sobre organizaciones educativas», *Revista de Investigación Educativa* nº 13.

- MILES, M. B. (1974): «Las diez características del centro docente sano», *La Educación hoy* nº 5, pp. 197-198.
- MORALES, P. (1988): *Medición de actitudes en psicología y educación: Construcción de escalas y problemas metodológicos*. San Sebastián: Ttartalo.
- MOSLEY, Ch. (1989): «L'avaluació del professorat», *III Curs sobre Avaluació Educativa*. Barcelona: Societat Catalana de Pedagogia.
- MUNICIO, P. (1990): «Diagnosticar en los centros educativos», *Apuntes de Educación* nº 39. Anaya.
- NEVO, D. (1986): «The Conceptualization of Educational Evaluation: An analytical Review of the Literature» en HOUSE, R.: *New Directions in educational evaluation*. The Fatmer Press. Philadelphia. Pp. 15-29.
- ORDEN, A. de la (1982): *La evaluación educativa*. Buenos Aires: Docencia.
- ORDEN, A. de la (1988): «La calidad de los centros educativos, asunto para un Congreso», *Bordón*, vol. 40, 2, pp. 149-161.
- OWEN, J. M. (1989): «Encouraging Action Through New Orientations to Evaluation», *Studies in Educational Evaluation*, vol. 14. Pergamon Press. Israel. Tel-Aviv University.
- PÉREZ JUSTE, R. (1988): «La evaluación de centros», *Apuntes de Educación* nº 31. Anaya.
- PÉREZ JUSTE, R. y MARTÍNEZ ARAGÓN, L. (1989): *Evaluación de centros y calidad educativa*. Madrid: Cincel.
- PITZ y MACKILLIP (1984): *Decision analysis for program evaluators*. Beverly Hills. Sage.
- RENAUD, G. (1989): «L'avaluació formativa i qualificativa en el batxillerat internacional», *III Curs sobre Avaluació Educativa*. Barcelona: Societat Catalana de Pedagogia.
- RINCÓN, D. del y SANTOLARIA, F. (1989): «Evaluación de centros de reforma», *Revista de Investigación Educativa* nº 13.
- RODRÍGUEZ, B. (1990): *Modelo para la evaluación externa de los centros escolares de E.G.B.* Tesis Doctoral. Oviedo. Universidad de Oviedo.
- SABIRÓN, F. (1990): *Evaluación de centros docentes*. (Modelo, aplicaciones y guía). Zaragoza: Central de Ediciones.
- SCRIVEN, M. (1967): «The methodology of Evaluation», *AERA Monograph Series in Curriculum Evaluation*, 1. Rand Mc Nally. Chicago, pp. 39-83.
- VALLES, A. (1989): *Inspección educativa* (Funciones, medios y técnicas de evaluación). Valencia: Promolibro.
- WORTHEM, B. R. and SANDERS, J. R. (1987): *Educational Evaluation*. Lovigman Inc. New York.