



VNIVERSITAT  VALÈNCIA

Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación

Escola de Doctorat

DOCTORADO EN **EDUCACIÓN**

"EL SISTEMA DE EVALUACIÓN DEL SERVICIO
ESCOLAR EN ITALIA: gestión, enseñanza, contexto,
finalidades, métodos, problemas, comparación
con algunos países europeos".

Directores (es) / Codirectores (es):

Prof. JOAN MARIA SENENT SANCHEZ,

Prof. SANTIAGO MENGUAL-ANDRES

Prof. CRISTÓBAL SUAREZ GUERRERO,

Doctoranda:

Luigina Palazzo

Año académico 2022-2023

A mis hijas Simona y Carla, luz de mis ojos.

A mi marido Francesco, mi ancla.

Dedicado a mi padre.

ÍNDICE

Lista de acrónimos y abreviaturas página 6

Introducción p.8

PARTE I - Marco teórico

CAP. I - La "cultura" de la evaluación y sus aplicaciones en la escuela: recorrido histórico y evolutivo.

1.1 - La evaluación del aprendizaje en el Reino de Italia. p.13

1.2 - La evaluación del aprendizaje en la Italia republicana. p. 17

1.3 - Evaluación del aprendizaje y certificación de competencias en Italia: problemas pedagógico-didácticos y referencias normativas recientes.

1.4 - La evaluación del aprendizaje en los principales países europeos. p. 18

1.4.1 Inglaterra p.24

1.4.2 Francia

1.4.3 España

1.4.4. Holanda

CAP. II - Evaluación del aprendizaje e implicaciones pedagógico-didácticas.

2.1- Modelos de enseñanza y evaluación: P. 45
¿evaluación del producto o del proceso?

2.2 - ¿Educación o instrucción? P. 53

CAP. III - La escuela como organización y posibles formas de evaluación del servicio escolar: fundamentos teóricos.

3.1 - Modelos organizativos comparados p. 59

3.2 - Eficiencia y eficacia de la acción educativa y calidad del servicio escolar	P. 69
---	-------

CAP. IV - Evaluación del sistema escolar en la Italia contemporánea

4.1 - Ejercicio de la autonomía y evaluación en las escuelas italianas.	p. 78
---	-------

4.2 - Modelos teóricos y experimentos relativos a la evaluación del sistema escolar en Italia	p. 82
---	-------

CAPÍTULO. V - Instrumentos de evaluación interna y externa de las escuelas italianas, comparación con algunos países europeos.

5.1 - Informe de autoevaluación (RAV)	P. 90
---------------------------------------	-------

5.2 - Plan de mejora (PDM)	P. 95
----------------------------	-------

5.3 - Informes sociales	P. 99
-------------------------	-------

5.4 - La evaluación externa de las escuelas y el papel de las RVE	P. 105
---	--------

5.5 - evaluación de las escuelas en Europa	P. 107
--	--------

CAP. VI - El liderazgo escolar italiano: fundamentos teóricos

6.1 - ¿Dirección o liderazgo?	P. 114
-------------------------------	--------

6.2 - Liderazgo para el aprendizaje.	P. 119
--------------------------------------	--------

CAP. VII - La dirección escolar italiana: identidad y normas de evaluación, comparación con algunos países europeos.

7.1 - La identidad profesional del director de escuela italiano.	p.129
--	-------

7.2 - La evaluación de los líderes escolares en Italia: intentos anteriores a la Ley 107/2015.	p. 144
--	--------

7.3 - Ley 107/2015 y normativa posterior sobre evaluación de la dirección de los centros docentes.	p. 147
--	--------

	p.168
7.4 - La herramienta de evaluación del director del centro.	p. 178
7.5 - La identidad y la evaluación profesional de los directores de centros escolares en algunos países de la Unión Europea	p. 180

CAP. VIII: Investigación

8.1 - Definición y tareas de la investigación educativa.	p.182
8.2 - Métodos de investigación en humanidades.	P. 190

PARTE II - La parte empírica

CAP. IX - Hipótesis, objetivos, métodos de encuesta (cuestionario dirigido a una muestra significativa de profesores y directores de centros escolares, con especial referencia a los grupos externos de evaluación de la gestión, grupos focales, dirigidos al personal de los centros escolares), métodos de recogida de datos.

9.1- El cuestionario	p. 190
9.2 - El cuestionario de gestión y sus resultados	p. 191
9.3 - El cuestionario al personal docente y sus resultados	p. 192
9.4 - Resultados de los grupos de discusión del personal docente y directivo	

Conclusiones

Agradecimientos	p. 232
Bibliografía	p. 234
Sitografía	p. 238
Filmografía	p. 239
Apéndices/Appendices	p. 243

Acrónimos y abreviaturas

A.I.R. (autoanálisis del instituto en red).

ARAN: Agencia para la Representación Negociadora de las Administraciones Públicas

ATA: administrativo, técnico, auxiliar

CA: Comunidad Autónoma

CAF (Marco Común de Evaluación),

CIPP (Contexto, Entrada, Proceso y Producto)

CITO: Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling (Instituto Central de Consultoría)

D.Lgs.: decreto legislativo

DEPP: Dirección de Evaluación, Prospectiva y Rendimiento

DM: decreto ministerial

RPD: Decreto presidencial

E.F.Q.M. (Fundación Europea para la Gestión de la Calidad);

MEC: Marco Europeo de Cualificaciones

Autoanálisis de la formación Lighthouse, resultados de la investigación,
Diario Oficial

IE: Instituto de Evaluación

INVALSI instituto nacional de evaluación del sistema educativo

INVALSI: instituto nacional de evaluación del sistema educativo

IRRSAE (INSTITUTO REGIONAL DE INVESTIGACIÓN Y EXPERIMENTACIÓN
EDUCATIVA)

CINE (Clasificación Internacional Normalizada de la Educación)

ISO: Normalización internacional y educación

LOLF: Ley orgánica relativa a las leyes de finanzas

MBO: gestión por objetivos

MONIPOF (Seguimiento de los Planes de Oferta Educativa).

NAA: Agencia Nacional de Evaluación

NAEP: Evaluación Nacional del Progreso Educativo

Equipo de evaluación de NdV

OCDE: Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos

OFSTAD: Oficina de Normas de Educación

OO.SS: Organizaciones sindicales

OSL: u organización científica del trabajo

PDM (plan de mejora)

Prot.: Protocolo

QCA: Autoridad de Cualificaciones y Planes de Estudios

CI: CI

R.S.U: representación sindical unitaria

RAV (informe de autoevaluación)

ReQus-Red para la Calidad Escolar

SINCERT (Sistema Nacional de Acreditación de Organismos de Certificación

SiVADIS Sistema de evaluación para directores de centros escolares

SSGC(Apoyo, Estrategias, Gestión, Clima)

Stresa-Herramientas para la eficacia escolar y la autoevaluación

Evaluación y desarrollo de VALeS

Evaluación y méritos de la MV

*"Ahora quién eres tú, que quieres sentarte en un banco,
juzgar a mil millas de distancia con la corta vista de un palmo?"*

Dante Alighieri, *Paradiso*, Canto XIX, 79-81

Introducción

Hay muchas razones, algunas de las cuales pueden compartirse, para que los países con economías avanzadas evalúen la calidad de sus sistemas escolares; basta pensar en la gran expansión de los sistemas educativos tras la Segunda Guerra Mundial, con la consiguiente explosión del gasto público, la crisis de la educación y el cuestionamiento de la existencia de una relación simple y directa entre los recursos invertidos en educación (input) y los resultados obtenidos (output), la tendencia a pasar de modelos burocráticos de gobernanza escolar a modelos "postburocráticos", en un marco de descentralización de poderes y competencias; la pérdida de comparabilidad de los grados y cualificaciones escolares dentro de un país en relación con la masificación de la enseñanza, la apertura de las fronteras nacionales con la consiguiente necesidad de fomentar la movilidad laboral y el reconocimiento de las cualificaciones en el mercado común.

El problema no es, sin embargo, fácil de resolver y la cita inicial de Dante no pretende ser por casualidad un recordatorio de la complejidad del problema y de la indispensable humildad del investigador porque, como ha afirmado repetidamente un conocido estudioso italiano, Castoldi (2009), "los datos no son datos, sino que hay que tomarlos", es decir, interpretarlos científicamente, partiendo del supuesto de su falsabilidad.

La investigación tiene como objetivo, específicamente, investigar los problemas planteados por los procedimientos para la evaluación de la profesionalidad de los líderes escolares, que se colocarán obligatoriamente dentro del sistema nacional de evaluación italiano, regulado por el Decreto Presidencial 80/2013 (Reglamento sobre el sistema nacional de evaluación en educación y formación)

y la Ley 107 de 2015 (Reforma del sistema nacional de educación y formación y delegación para la reorganización de las disposiciones legislativas existentes).

Tanto la evaluación del servicio escolar como la evaluación personal de la profesionalidad del director (recuérdese que, por ley, es el único que debe ser evaluado cada año; el resto del personal escolar, en cambio, sólo es evaluado obligatoriamente durante su primer año de servicio permanente), plantean bastantes problemas, cuyo alcance sólo puede percibirse entrelazando una perspectiva sincrónica, es decir, lo que está ocurriendo hoy, mirando también al contexto internacional, con una perspectiva diacrónica, es decir, cuándo surgió en el pasado el delicado problema de la evaluación en las escuelas y qué intentos se hicieron para resolverlo.

Por ello, se propone responder a las siguientes preguntas:

- Son adecuados los métodos de evaluación consagrados en el Decreto Presidencial 80/2013 (Reglamento sobre el sistema nacional de evaluación en educación y formación) para un país caracterizado por una forma de democracia altamente sociológica y liberal?
- ¿Cómo perciben estos acuerdos los operadores escolares (directores y profesores, en primer lugar)? ¿Como prácticas burocráticas onerosas? ¿Como herramientas para mejorar el servicio y la profesionalidad de sus proveedores? ¿Como herramientas para introducir un sistema de información?
- ¿Qué similitudes y diferencias hay con respecto a otros países europeos?
- Los métodos de evaluación de la profesionalidad del directivo consagrados en la Ley 107/2015 (Reforma del sistema nacional de educación y formación y delegación para la reorganización de las disposiciones legislativas vigentes) y sus numerosas disposiciones de aplicación, ¿son adecuados para percibir el valor de un líder/directivo al frente de una institución caracterizada por la inmaterialidad de sus productos y fundada en la sinergia de los recursos humanos?

El trabajo de investigación analizó los motivos de evaluación del sistema escolar italiano, la legislación de referencia, las características técnicas de las herramientas puestas a disposición de las escuelas italianas (formato de informe de autoevaluación (RAV), plan de mejora (PDM) informe social, etc.).

Se han dedicado apartados específicos a la evaluación del aprendizaje y de los sistemas escolares en los principales países europeos.

En cuanto a la evaluación del personal, se ha centrado principalmente en la evaluación del director, cuyo procedimiento se ha descrito detalladamente; se dedica una sección a una breve descripción de la identidad y los métodos de evaluación de los directores de centros escolares en algunos países europeos.

Por último, se intentó sacar a la luz las ideologías subyacentes a las numerosas dicotomías que se dan en el sistema escolar italiano: nuevo realismo-postmodernismo, responsabilidad-inclusión, educación-instrucción, evaluación producto-proceso.

El trabajo consta de dos partes, teórica y empírica. Para la parte teórica, se consultaron fuentes normativas y bibliografía. Para la parte empírica, se consultó una muestra representativa de directores y profesores de centros escolares.

Aunque con algunas dificultades, se intentó respetar el calendario previsto en el proyecto original y se aplicaron técnicas científicas de recogida y documentación de datos (recogida predefinida, clasificación, cuidado de la legibilidad, etc.).

La metodología aplicada es coherente con las etapas clásicas de desarrollo del diseño teorizadas por De Landsheere (1970):

- Conciencia de las necesidades cognitivas congruentes
- Definición del problema
- Recogida de materiales útiles
- Elaboración de hipótesis de trabajo
- Comprobación de hipótesis mediante la lectura de datos estadísticos recopilados, textos normativos vigentes o pendientes, recogida de opiniones a través de cuestionarios y entrevistas.

-Tratamiento lógico y estadístico de los datos y explicación de las conclusiones.

-Traducción de las conclusiones en principios generales.

-Integración de los resultados obtenidos en el contexto de los conocimientos poseídos.

-Publicidad de los resultados.

La cuestión se abordó desde un punto de vista filosófico (nuevo realismo frente a posmodernismo), sociológico (responsabilidad frente a inclusividad), pedagógico (evaluación del producto frente a evaluación del proceso), jurídico (aplicación de las normas jurídicas nacionales y europeas), con una referencia consciente a la bibliografía, la aplicación de los principios de transparencia y puesta en común destinados a estimular la inteligencia colectiva indispensable para resolver problemas especialmente complejos, y la limitación de los recursos materiales necesarios.

Sin embargo, surgen limitaciones en la transferibilidad, que, no obstante, se ha logrado gracias a la sencillez, claridad, viabilidad y humildad de las propuestas.

Parte I

Marco teórico

Capítulo I

La "cultura" de la evaluación y sus aplicaciones en el ámbito escolar: recorrido histórico y evolutivo.

1.1 La evaluación del aprendizaje en el Reino de Italia

El recorrido que pretendemos describir pasa por una serie de leyes que manifiestan las culturas, las mentalidades de la sociedad italiana (primero saboyana, luego del Risorgimento y finalmente constitucional) cuyos protagonistas (por ejemplo, Boncompagni, Casati, Coppino, Gentile, F. M. Malfatti, etc.) hicieron de la escuela una institución social fundamental.

De hecho, como afirma Salvatore Reina (scuola.italia4all.it), "el mundo escolar expresa y reproduce las mismas contradicciones que pueblan la sociedad" en la medida en que refleja sus características económico-sociales y manifiesta su impronta filosófico-pedagógica.

Como es bien sabido, el 4 de marzo de 1848 Carlo Alberto concedió el Statuto Albertino, transformando el Reino de Cerdeña de un Estado absoluto en un Estado constitucional.

Al mismo tiempo, comenzó a extenderse la idea, que había madurado durante la Revolución Francesa, el dominio napoleónico y la difusión del Romanticismo, según la cual el Estado tenía el deber de activar un proceso de educación de las clases trabajadoras y formarlas para el trabajo.

En consecuencia, el mundo de la escuela y los procesos educativos pasaron a formar parte de las competencias políticas del Estado de Saboya.

El 4 de octubre de 1848 se promulgó la Ley Boncompagni (Ley nº 818), una ley de la Ilustración, inspirada en las escuelas militares de los países europeos más avanzados, que formaba a la clase dirigente.

El pedagogo Carlo Boncompagni di Mombello (1804-1880) se propuso crear una escuela pública que sustituyera a la de los jesuitas y, mediante la ley que honra su nombre, el Reino de Cerdeña entró en el sector educativo de forma institucional.

El 30 de noviembre de 1847, el rey Carlo Alberto crea el Ministerio de Instrucción Pública y nombra a Carlo Boncompagni di Mombello para presidirlo.

En 1859, de nuevo en el Reino de Cerdeña, se promulgó la Ley Casati (Real Decreto Legislativo nº 3725 de 13 de noviembre de 1859), llamada así en honor de Gabrio Casati, Podestá de Milán y Ministro de Instrucción Pública de 1859 a 1860, que, tras la proclamación del Reino de Italia, se extendió a todo el país.

El establecimiento de un ministerio estatal de educación pública tiene una enorme influencia en la evaluación del aprendizaje y en el funcionamiento de todo el sistema escolar; de hecho, el Estado adquiere el derecho de controlar, verificar e informar sobre los momentos y tiempos del proceso de aprendizaje y enseñanza, que se transforman en procesos administrativos - burocráticos que hay que definir, es decir, que hay que evaluar, de modo que los profesores se convierten en funcionarios, en empleados del Estado, y los directores, nombrados por el gobierno, son considerados maestras de escuela vigilantes (centinelas) del ministerio.

La "educación" se convirtió cada vez más en una competencia del Estado, un servicio que éste prestaba y que, asumiendo un valor burocrático, debía ser evaluado, medido y contabilizado, como demuestra la Circular del Consejo General y de la Inspección de las Escuelas Elementales y Metódicas del Reino a los Señores Intendentes, R. Provveditori e Inspectores de las Escuelas Elementales - Catálogos para las Escuelas Elementales (Turín, febrero de 1851):

En efecto, el Consejo General, en el documento mencionado, después de examinar los marcos propuestos por Inspectores y Maestros por separado, resolvió prescribir para todas las escuelas primarias la adopción de un catálogo único (registro mensual) que permitiera al

maestro "dar cuenta diaria, semanal y mensual del estudio, disciplina y aprovechamiento de los alumnos".

"El catálogo está dividido en 22 columnas, según el número de días lectivos, que puede haber en cada mes; cada columna está dividida en cuatro pequeñas columnas, las dos primeras de las cuales sirven para indicar la nota de las clases de la mañana y de la tarde, la tercera indica la nota del trabajo o del trabajo escrito del día, la cuarta la nota de disciplina.

Las calificaciones de las lecciones, como las del trabajo y la disciplina, se marcan con números progresivos del 1 al 10: así el 0 no expresa nada; el 1 muy mal; el 2 muy mal; el 3 mal; el 4 muy poco; el 5 mal; el 6 mediocrementemente; el 7 casi bien; el 8 bien; el 9 casi excelentemente; el 10 excelentemente...".

Para la calificación de los trabajos escritos", prosigue la circular, "el profesor tendrá en cuenta el número y la calidad de los errores, la mayor o menor inteligencia demostrada en ellos por los alumnos, al igual que para la calificación de la disciplina tendrá en cuenta su atención, su diligencia, su conducta en la escuela y su conducta fuera de ella".

En el mismo catálogo, cinco columnas intermedias contendrán la media de las notas semanales sobre el beneficio y la conducta; la primera se obtendrá de las notas de las 3 primeras columnas; la segunda, de las de la cuarta. Una última columna, dividida a partes iguales, contendrá la nota mensual que se obtendrá de la media de las notas semanales. Para obtener esta media semanal y mensual, se suman las notas de las distintas columnas relacionadas; la suma se divide por el número de columnas y el cociente será la media recibida. Este cociente no puede ser superior a 10, por lo que si es inferior a 6 expresará una nota desfavorable, 6 suficiente y 10 excelente [...]"

No es apropiado decir que los registros modernos nacen de este catálogo.

Los inspectores inculcarán a todos los profesores la obligación de llevar dicho Catálogo y les darán las explicaciones y orientaciones necesarias al respecto.

Los intendentes y superintendentes principales invitarán a las administraciones municipales y a los maestros de primaria a obtener los catálogos mencionados en la Imprenta Real, que se ha encargado de imprimirlos y venderlos a un precio muy módico". Al final del año escolar, se expiden certificados de asistencia y promoción.

Durante el periodo fascista se promulgó la llamada "Reforma Gentil" a través de diversas medidas legislativas (Real Decreto nº 1054, de 6 de mayo de 1923, relativo a las escuelas medias de 1º y 2º grado; Real Decreto nº 2012, de 30 de septiembre de 1923, relativo a la enseñanza universitaria, Real Decreto nº 2185, de 1 de octubre de 1923, relativo a las escuelas elementales, Real Decreto nº 3126, de 3 de diciembre de 1923, relativo a la escolaridad obligatoria ampliada hasta los 14 años).

En conjunto, las medidas redefinen la finalidad y el papel de la escuela en la sociedad de la época, que el régimen utilizaba instrumentalmente con fines propagandísticos en función de un estricto control social.

Con la Reforma Gentil, el certificado de asistencia y promoción también cambió, convirtiéndose en un verdadero "boletín de notas" en el que el beneficio se explicita con la indicación de "puestos": primero, correspondiente a loable y calificaciones 9 y 10; segundo, correspondiente a bueno y calificaciones 7 y 8; tercero, correspondiente a suficiente y 6; cuarto, correspondiente a mediocre o 5; quinto, correspondiente a insuficiente y 4 o menos.

Por supuesto, no faltan juicios sobre los profesores, como se documenta en la nota¹.

¹ B.R. (año 1912-13) No me parece que se sienta exquisitamente obligada; a menudo llega un poco tarde y falta a clase con mucha facilidad; no parece dominada por el entusiasmo a la hora de llevar a cabo su enseñanza.' El método utilizado no está mal. Valoración: buena. R.M. (año 1912-'13). Es una pobre mujer cuya consistencia mental no parece quizás muy sólida. Hizo lo que pudo pacientemente ayudada. Es posible que con el tiempo pueda mostrar más valor y mayor

1.2 La evaluación del aprendizaje en la Italia republicana

Antes de la llegada de la autonomía escolar, la evaluación en las escuelas italianas se refería principalmente al aprendizaje de los alumnos (aparte de las notas de cualificación de los profesores, suprimidas por el Decreto Presidencial 417/74).

Con referencia a la evaluación del aprendizaje en Italia, Benedetto Vertecchi (1998) distingue tres fases: científico-pionera, ideológico-política, pedagógico-ideológica.

- 1) En la fase científico-pionera, anterior a los años sesenta, sólo los investigadores científicos se interesaban por la evaluación, ya que la escuela de élite se limitaba a seleccionar sin cuestionar.

Ejemplares en este sentido son las investigaciones de Henri Louis Charles Pieron (1881-1964), psicólogo francés, profesor del Collège de France y director del Instituto de Psicología de la Universidad de París. El académico se ocupó principalmente de la psicología del comportamiento, pero sus estudios le llevaron a realizar importantes investigaciones en los campos de la psicofisiología, la psicología diferencial, la docimología y la orientación profesional.

eficacia". Juicio: suficiente. A.E. (1912-'13). "Por diligencia, amor y habilidad en la enseñanza, merece una palabra de elogio; sólo sería de desear que economizara un poco más la voz, tal vez su labor educativa sería aún más eficaz". R.L. (1912-'13). Es lo que se conoce como un profesor de mentalidad sólida. Inteligente, culto, mesurado, bueno, enseña con un método claro, moderno y eficaz. No sólo consigue instruir excelentemente, sino también educar en la sinceridad y la serenidad, mostrando una justicia atemperada por una equidad racional. Ama a sus alumnos y es ciertamente amado por ellos. En esta clase, el orden de los cuadernos es admirable". Valoración: muy recomendable

V.A. (1912-13) "...tardanza casi constante en presentarse en la escuela por lo que fue llamada varias veces. Por su habilidad y diligencia en la enseñanza, por su diligencia y orden en llevar los registros y por su aptitud en mantener la disciplina, su trabajo era de lo más satisfactorio. Era, sin embargo, poco paciente con los alumnos lentos o inquietos a los que, si hubiera podido, habría sacado de la escuela. Es inflexible de carácter y ay si la autoridad de la superiora no se impone donde es contraria. Juicio: bueno (Del "Archivo Histórico Municipal de Venecia, Oficina de Educación busta 20")

A Pieron se le considera el padre indiscutible de la docimología, ciencia destinada a identificar criterios de corrección y precisión en los juicios atribuidos al rendimiento de los alumnos, y a él (1929) también se le atribuye la acuñación del término, aunque la expresión sólo empezó a difundirse a partir de 1963, año de publicación de su obra titulada *Exames et docimologie*.

El profesor parisino también definió los pilares metodológicos y técnicos de la investigación evaluativa.

En esta dirección, se interesó por los problemas relacionados con la subjetividad de las evaluaciones, dirigiendo un grupo de investigación sobre los exámenes de *bachillerato* en Francia y estudiando, en concreto, las discrepancias que presentaban los distintos correctores al asignar notas a las mismas pruebas. En la investigación que llevó a cabo, comparó las notas otorgadas por treinta correctores de exámenes, divididos en seis grupos, cada uno de ellos formado por cinco profesores; a cada corrector se le entregaron cien trabajos escritos de distintas disciplinas (composición francesa, versión latina, composición inglesa, matemáticas, física, disertación filosófica), a los que había que asignar una nota en una escala de veinte.

Al comparar las notas otorgadas por los distintos profesores, se observó que la discrepancia media entre los correctores era muy elevada (4 puntos en inglés, física y matemáticas, 7 puntos en francés y disertación filosófica); en casos extremos, la discrepancia alcanzaba los 12-13 puntos.

El estudio de Pieron reveló lo siguiente:

- A. Distintos examinadores otorgan notas y calificaciones diferentes a la misma prueba.
- B. Las diferencias entre los correctores son grandes, por lo que no hay uniformidad en la definición y aplicación de los criterios de evaluación.
- C. Cada examinador evalúa unas características en las pruebas, descuidando otras.

D. La presencia de diferentes rangos de grados es el resultado de la interpretación personal de la misma escala y de la atribución de un significado personal y peculiar a cada grado individual.

E. Hay poca concordancia entre los correctores evaluativos y la calidad de las pruebas.

En resumen, estos resultados se percibieron, con razón, como síntomas de una evaluación no basada en criterios uniformemente compartidos y aplicados.

2) La segunda fase, denominada Ideológico-Política, se sitúa entre 1968 y 1977.

Como es bien sabido, 1968 fue el año de la contestación, en el que grandes movimientos de masas socialmente desiguales (obreros, estudiantes y grupos étnicos minoritarios) y formados por agregación, a menudo espontáneamente, barrieron casi todos los países del mundo con su carga contestataria, tenían como enemigo común el principio de autoridad y parecían sacudir gobiernos y sistemas políticos en nombre de una transformación radical de la sociedad.

En las escuelas, los alumnos desafiaban los prejuicios de los profesores, la cultura oficial y el sistema escolar clasista y obsoleto. En las fábricas, los obreros rechazan la organización del trabajo y los principios del desarrollo capitalista que privilegian el beneficio en detrimento del elemento humano. La familia tradicional también se ve sacudida por el rechazo de la autoridad paterna y la conformidad de roles. Surgen nuevos movimientos contra la discriminación de género (feminismo, movimiento de liberación homosexual) y de raza.

En Italia, los procedimientos de evaluación escolar fueron muy contestados y, partiendo de la base de que la evaluación era un instrumento de selección de clases, se llegó a proponer que el profesor renunciara a la evaluación (política de seis o dieciocho).

A este respecto, es esclarecedor el pensamiento de Don Milani: en "La scuola di Barbiana", obra llena de acusaciones contra la escuela tradicional que, según el autor, condicionaba negativa e irrealmente a los jóvenes, especialmente a los pertenecientes a las clases bajas, decía: "Decís que sólo habéis reprobado a los

cretinos y a los desganados: luego afirmáis que Dios sólo hace nacer cretinos y desganados en las casas de los pobres, pero Dios no hace estas cosas rencorosas a los pobres. Tú eres más rencoroso". (Landi 1967 p. 15)

Este movimiento de pensamiento condujo en Italia a la aprobación, por lo que se refiere a la escolaridad obligatoria, en aquel momento primaria y media, de la ley 517/77 (Normas sobre la evaluación de los alumnos y sobre la supresión de los exámenes de recuperación, así como otras normas que modifican el sistema escolar), que sancionó el inicio de la planificación didáctica, el control bimestral, la compilación del expediente personal del alumno, las observaciones sistemáticas, la evaluación trimestral que se expresará mediante juicios discursivos escritos, y ya no mediante la escala de calificaciones decimales, utilizada hasta entonces, que se comunicará a los padres, (art.4), la supresión de las clases aplazadas y de las clases diferenciales (art. 7) que estaban previstas en la ley 1859 de 1962, que estableció la escuela media única, obligatoria y gratuita.

- 3) La última fase, tal como la define Vertecchi, es la fase pedagógico-ideológica, iniciada en 1977, en la que, sobre todo en la enseñanza obligatoria, el único problema parece ser el de la formulación del juicio de evaluación, para lo cual se utilizan lenguajes mediados por la psicología y la sociología, ignorando los verdaderos problemas.

Esta fase continuó hasta los años 90, cuando los juicios discursivos fueron sustituidos, para los sujetos individuales, por escalas quiniarias expresadas, primero con letras del alfabeto (ABCDE) y, más tarde, con juicios sumarios.

Con el Decreto Presidencial 122/99, el sistema de evaluación del aprendizaje pasó a ser decimal en todas las escuelas de todos los niveles, excepto en preescolar.

En el curso actual se sanciona un nuevo cambio en los procedimientos de evaluación en primaria: la evaluación descriptiva (OM. 172\2020).

En el tercer milenio, sin embargo, al desaparecer los "factores de simplificación" (la homogeneidad sustancial de los alumnos, normalmente procedentes del mismo contexto sociocultural que los profesores) del hacer escolar, se inició un

trabajo de cambio de la cultura didáctica, que aún hoy está en curso, con el objetivo de construir una cultura didáctica de tipo experimental capaz de sustituir las certezas del pasado por soluciones nuevas, pertinentes al contexto escolar reciente, así como de superar ese concepto obsoleto de evaluación entendida como un juicio/sentimiento sobre los alumnos (un acto final, constatable, que se limita a registrar la adaptación o no de los alumnos a la propuesta educativa).

Por lo tanto, la evaluación en la escuela actual debe ser "continua", parte integrante del proceso de enseñanza/aprendizaje, de modo que al principio, durante y al final del itinerario educativo, deben situarse momentos de evaluación/seguimiento que proporcionen flujos de información sobre el progreso del aprendizaje.

El objetivo de un proceso de evaluación continua es conocer los niveles de aprendizaje de cada alumno para "afinar", si es necesario, el itinerario propuesto.

La evaluación interna es tarea de los profesores, que la llevan a cabo mediante formularios e instrumentos más o menos formalizados; la evaluación externa, en cambio, es objetiva y la realiza personal perteneciente a organismos ajenos a la escuela.

La evaluación externa del aprendizaje ha cobrado cada vez más importancia en los últimos treinta años por las siguientes razones:

- Gran expansión de los sistemas educativos tras la Segunda Guerra Mundial, con la consiguiente explosión del gasto público;
- Crisis de la educación y cuestionamiento de la existencia de una relación simple y directa entre los recursos invertidos en educación (input) y los resultados obtenidos (output) y, en consecuencia, de las políticas escolares basadas en el simple aumento del gasto;
- Tendencia a pasar de modelos burocráticos de gobernanza escolar a modelos "postburocráticos", en un marco de descentralización de poderes y competencias;

- La maximización de la educación ha acabado con las condiciones que antaño garantizaban, dentro de ciertos límites, la comparabilidad de las calificaciones y títulos escolares dentro de un mismo país;
- Hace falta transparencia sobre el valor de los títulos y certificaciones, ya que las evaluaciones de los profesores no son comparables;
- La apertura de las fronteras nacionales y la consiguiente necesidad de fomentar la movilidad laboral y el reconocimiento de las cualificaciones en el mercado común.

Una diatriba importante se refería a la publicidad de los resultados obtenidos por las escuelas en la evaluación externa.

Hanushek (2002) afirma que para poder hablar de un sistema de rendición de cuentas, es decir, de presentación de informes por parte de los centros escolares, son necesarios dos elementos:

- dar a conocer los resultados de aprendizaje de los distintos centros escolares;
- Imputación de la responsabilidad del rendimiento de los alumnos a los centros escolares, que están sujetos a sanciones y recompensas directas o indirectas que modifican la estructura de incentivos a la que están expuestos.

Además, la publicación de los datos de aprendizaje no sólo cumpliría el deber institucional de las escuelas de "rendir cuentas", de forma transparente, a todas las partes interesadas (stakeholders) sobre su rendimiento, sino que también permitiría a los padres elegir las mejores escuelas y empujaría a las propias escuelas, sometidas a la presión de la competencia, a mejorar a través de los resultados de sus alumnos.

No todo el mundo está de acuerdo en la eficacia de este modo de información, ya que identifican algunos efectos negativos en los riesgos, como el "efecto lago de Wobegon²", es decir, la tendencia a sobrestimar los propios resultados, la

² El efecto Lago Wobegon es una tendencia humana natural a sobrestimar las propias capacidades. Lake Wobegon es una ciudad ficticia del estado norteamericano de Minnesota, donde, en palabras de Garrison Keillor, humorista y locutor de Radio Minnesota, "todas las

"enseñanza según el examen", es decir, enseñar sólo en función de la superación de las pruebas, lo que provoca un "estrechamiento del currículo", es decir, la restricción del currículo impartido a las asignaturas y, dentro de éstas, a las áreas de contenido evaluadas por los exámenes.

Además, algunas escuelas pueden decidir no entrar en el juego e intentar hacer trampas, ya sea directamente (haciendo trampas) o indirectamente, poniendo en jaque al sistema mediante el uso de diversos trucos.

De la adhesión más o menos mayoritaria a una u otra concepción se deriva la distinción entre sistemas escolares responsables y sistemas escolares orientados al desarrollo profesional que se visualiza en el siguiente cuadro:

Modelo de informe	Modelo de desarrollo profesional
Se puede encontrar en las experiencias de Francia, Inglaterra, EE.UU. y Australia, Nueva Zelanda;	Se puede encontrar en las experiencias de Alemania, Irlanda, Dinamarca, España y Japón;
Se inspira en una lógica de control del rendimiento profesional de los profesores funcional a la provisión de medidas incentivadoras y sancionadoras;	Se inspira en una lógica formativa, funcional a la mejora del rendimiento profesional de los profesores;
La atención se centra en: -Resultados del aprendizaje; -Valor atribuible a la enseñanza;	La atención se centra en la calidad de los procesos de enseñanza mediante procedimientos que tienen en cuenta el contexto y el impacto profesional en los profesores.
Tiende a desplazar la función de evaluación fuera de la escuela (inspectores, expertos)	Tiende a desplazar la función de evaluación hacia el interior de la escuela (autoevaluación y evaluación entre iguales apoyada por el asesoramiento y la orientación):
La responsabilidad de los profesores es contractual, aunque está relacionada	La responsabilidad de los profesores es profesional y la autoevaluación se

mujeres son fuertes, todos los hombres son guapos y todos los niños están por encima de la media".

con los resultados del aprendizaje y no sólo con el cumplimiento de los requisitos formales.	convierte en una herramienta para consolidar la identidad profesional mediante la construcción de un código ético.
--	--

Cuadro nº 1 - elaboración propia

En Italia se utilizan pruebas no estructuradas y estructuradas para evaluar el aprendizaje. Las pruebas no estructuradas se denominan comúnmente pruebas "subjetivas", porque pueden verse afectadas por fenómenos como el efecto halo, el condicionamiento profético, la ecuación personal, las comparaciones irracionales. Las pruebas estructuradas, en cambio, son las denominadas pruebas menos influidas por la subjetividad del profesor, funcionales a la racionalización del factor tiempo y caracterizadas por la fiabilidad (estabilidad y replicabilidad de las medidas), la validez (la prueba mide lo que pretende medir), la estandarización (la medida del individuo puede compararse con los resultados obtenidos a partir de una muestra amplia y representativa de la población). Ejemplos de pruebas estructuradas son las de opción múltiple, verdadero/falso, emparejamiento, completadas.

En Italia, la tarea de preparar pruebas estructuradas para la evaluación externa del aprendizaje está encomendada al INVALSI (istituto nazionale per la valutazione del sistema di istruzione).

Las pruebas son censales y se administran a todos los alumnos de segundo y quinto de primaria, tercero de secundaria y segundo y quinto de secundaria.

Las pruebas abarcan las disciplinas de italiano, matemáticas e inglés, a excepción de los segundos cursos, en los que no se realizan pruebas de inglés.

En Italia, sin embargo, además del aprendizaje, se evalúan las competencias, de las que hablaremos a continuación.

1.3 Evaluación del aprendizaje y certificación de competencias en Italia: problemas pedagógico-didácticos y referencias normativas recientes

La legislación escolar italiana empieza a hablar de competencias hace relativamente poco tiempo, es decir, después de la llegada de la autonomía. Los documentos normativos importantes a este respecto son los siguientes:

- Decreto Presidencial 275/99, Art. 8: requiere que el Ministro establezca: "objetivos específicos de aprendizaje relativos a las competencias de los alumnos".
- Ley nº 53 de 28.03.2003: "se promueve el aprendizaje permanente y se garantiza la igualdad de oportunidades para que todos alcancen altos niveles culturales y desarrollen aptitudes y competencias, mediante conocimientos y habilidades, generales y específicos...".
- Decreto Legislativo nº 59 de 2004, por el que se desarrolla la Ley nº 53 de 2003 (reforma Moratti): establece la Cartera de Competencias.

El portafolio de competencias es un documento dividido en tres partes, la primera relativa al autoconocimiento del alumno (cómo afrontar los compromisos escolares, identificación de posibles dificultades de aprendizaje); la segunda relativa a la descripción analítica de conocimientos y competencias (certificación) tiene como objetivo la elaboración de un currículo personalizado que se supervisará junto con el alumno; la tercera contiene una colección de materiales significativos elaborados por el alumno con criterios de selección acordados con los profesores.

La responsabilidad del desarrollo del portafolio recaía principalmente en el profesor tutor, que no estaba regulado por el CCNL.

Lo engorroso de la elaboración del documento, unido a la falta de contractualización de la figura del tutor, creó no pocos problemas que desembocaron en la nota ministerial prot. nº. 5596 de 12 /06/2006 que atenuaba la obligación de elaborar el portafolio, señalando que "A los efectos de la evaluación individual del alumno, los centros docentes, en el ámbito de su autonomía, bajo la bandera de los criterios de flexibilidad y progresividad, podrán utilizar, para el curso actual, tanto los instrumentos de evaluación señalados en las Directrices sobre el Portafolio, que se publicaron en su día,

como los instrumentos de evaluación de los modelos anteriores" y en el acuerdo de 17 de julio de 2006 - La inaplicación del tutor - Entre ARAN y OO.SS- por el que se inaplican los artículos del Decreto Legislativo 59/2004 que preveían la implantación del denominado profesor tutor en los centros de educación primaria y secundaria.

La legislación escolar, sin embargo, sigue haciendo hincapié en el valor de la competencia; en este sentido, el Decreto Legislativo nº 226 de 17 de octubre de 2005: "Normas generales y niveles esenciales de rendimiento relativos al segundo ciclo del sistema de educación y formación, de conformidad con el artículo 2 de la Ley nº 53 de 28 de marzo de 2003": contiene el perfil educativo, cultural y profesional del alumno al final del sistema de educación y formación y al final de los cursos individuales de bachillerato en los que se hace hincapié en el concepto de competencia.

Al año siguiente, la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 (2006/962/CE) identifica y define ocho competencias clave para el aprendizaje permanente que se describen a continuación:

- La comunicación en la lengua materna es la capacidad de expresar e interpretar conceptos, pensamientos, sentimientos, hechos y opiniones de forma oral y escrita (comprensión auditiva, expresión oral, comprensión lectora y expresión escrita) y de interactuar lingüísticamente de manera adecuada y creativa en toda una serie de contextos culturales y sociales, como la educación y la formación, el trabajo, la vida familiar y el ocio.
- La comunicación en lenguas extranjeras comparte esencialmente las principales competencias necesarias para la comunicación en la lengua materna. La comunicación en lenguas extranjeras requiere también competencias como la mediación y la comprensión intercultural. El nivel de competencia de una persona varía inevitablemente entre las cuatro dimensiones (comprensión auditiva, expresión oral, comprensión lectora y expresión escrita) y entre las distintas lenguas y en función de su entorno social y cultural, sus necesidades y sus intereses.

- La competencia matemática es la capacidad de desarrollar y aplicar el pensamiento matemático para resolver una serie de problemas en situaciones cotidianas. Partiendo de un sólido dominio de las destrezas aritmético-matemáticas, se hace hincapié en los aspectos de proceso y actividad, así como en los de conocimiento. La competencia matemática implica, en diversos grados, la capacidad y la voluntad de utilizar modelos matemáticos de pensamiento (pensamiento lógico y espacial) y de presentación (fórmulas, modelos, diagramas, gráficos, representaciones).
- La competencia científica se refiere a la capacidad y la voluntad de utilizar el conjunto de conocimientos y metodologías que se poseen para explicar el mundo que nos rodea, siendo capaces de identificar los problemas y extraer conclusiones basadas en hechos probados.
- Se considera competencia tecnológica la aplicación de estos conocimientos y metodología para responder a los deseos o necesidades que sienten los seres humanos.
- La competencia en ciencia y tecnología implica la comprensión de los cambios provocados por la actividad humana y la conciencia de la responsabilidad de cada ciudadano.
- La competencia digital implica el uso seguro y crítico de las tecnologías de la sociedad de la información para el trabajo, el ocio y la comunicación. Implica destrezas básicas en tecnologías de la información y la comunicación (TIC): el uso de ordenadores para recuperar, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, y para comunicarse y participar en redes de colaboración a través de Internet.
- Aprender a aprender es la capacidad de persistir en el aprendizaje y de organizarlo mediante una gestión eficaz del tiempo y la información, tanto individualmente como en grupo. Esta competencia incluye la toma de conciencia del propio proceso y necesidades de aprendizaje, la identificación de las oportunidades disponibles y la capacidad de superar los obstáculos para aprender eficazmente. Esta competencia implica la adquisición, el

procesamiento y la asimilación de nuevos conocimientos y destrezas, así como la búsqueda y el aprovechamiento de oportunidades de orientación.

Aprender a aprender significa que los alumnos se basan en lo que han aprendido previamente y en sus experiencias vitales para utilizar y aplicar conocimientos y destrezas en diversos contextos: en casa, en el trabajo, en la educación y en la formación. La motivación y la confianza son esenciales para que una persona adquiera esta competencia.

- Las competencias sociales y cívicas incluyen las competencias personales, interpersonales e interculturales y abarcan todas las formas de comportamiento que permiten a las personas participar de forma eficaz y constructiva en la vida social y laboral, especialmente en la vida en sociedades cada vez más diversas, así como resolver conflictos cuando sea necesario. La competencia cívica prepara a las personas para participar plenamente en la vida cívica mediante el conocimiento de los conceptos y estructuras sociopolíticos y el compromiso con la participación activa y democrática.
- El sentido de la iniciativa y el espíritu empresarial se refieren a la capacidad de una persona para plasmar ideas en acciones. Esto incluye la creatividad, la innovación y la asunción de riesgos, así como la capacidad de planificar y gestionar proyectos para alcanzar objetivos. Es una competencia que ayuda a las personas, no sólo en su vida cotidiana, en el hogar y en la sociedad, sino también en el lugar de trabajo, a ser conscientes del contexto en el que actúan y a ser capaces de aprovechar las oportunidades que se les ofrecen, y es un punto de partida para las habilidades y conocimientos más específicos que necesitan quienes inician o contribuyen a una actividad social o comercial. Debe incluir la conciencia de los valores éticos y promover la buena gobernanza.
- La conciencia y la expresión culturales tienen que ver con la importancia de la expresión creativa de ideas, experiencias y emociones en una amplia

variedad de medios, como la música, las artes escénicas, la literatura y las artes visuales.

En 2007, la Directiva Ministerial nº 68 de 3 de agosto de 2007 (Directrices para el currículo de la educación preescolar y el primer ciclo de educación) también establece objetivos para el desarrollo de competencias para cada campo de experiencia al final de la educación preescolar y, para cada disciplina, al final de la educación primaria y el primer ciclo de educación.

El Decreto Ministerial 139 de 22/08/2007 define las siguientes ocho competencias clave de la ciudadanía que todos los alumnos deben adquirir a la edad de 16 años:

- Aprender a aprender: organizar el propio aprendizaje, identificando, eligiendo y utilizando diversas fuentes y modos de información y formación (formal, no formal e informal), también en función del tiempo disponible, de las propias estrategias y del propio método de estudio y trabajo.
- Planificación: elaboración y realización de proyectos relativos al desarrollo de las propias actividades de estudio y trabajo, utilizando los conocimientos aprendidos para establecer objetivos significativos y realistas y las prioridades correspondientes, evaluando las limitaciones y posibilidades existentes, definiendo estrategias de actuación y verificando los resultados obtenidos.
- Comunicar: comprender mensajes de distinto tipo (cotidianos, literarios, técnicos, científicos) y de complejidad variable, transmitidos utilizando diferentes lenguajes (verbal, matemático, científico, simbólico, etc.) a través de diversos soportes (papel, informático y multimedia) o representando acontecimientos, fenómenos, principios, conceptos, normas, procedimientos, actitudes, estados de ánimo, emociones, etc. utilizando diferentes lenguajes (verbal, matemático, científico, simbólico, etc.) y múltiples conocimientos disciplinares.
- Colaborar y participar: interactuar en grupo, comprender diferentes puntos de vista, valorar las capacidades propias y ajenas, gestionar los conflictos, contribuir

al aprendizaje común y a la realización de actividades colectivas, reconociendo los derechos fundamentales de los demás.

- Actuar de forma autónoma y responsable: saber participar activa y conscientemente en la vida social y hacer valer los propios derechos y necesidades, reconociendo al mismo tiempo los de los demás, las oportunidades comunes, los límites, las normas y las responsabilidades.

- Resolución de problemas: abordar situaciones problemáticas construyendo y comprobando hipótesis, identificando fuentes y recursos adecuados, recogiendo y evaluando datos, proponiendo soluciones utilizando, según el tipo de problema, contenidos y métodos de las distintas disciplinas.

- Identificar conexiones y relaciones: identificar y representar, mediante la elaboración de argumentos coherentes, conexiones y relaciones entre distintos fenómenos, acontecimientos y conceptos, también pertenecientes a distintas áreas temáticas, y distantes en el espacio y en el tiempo, captando su carácter sistémico, identificando semejanzas y diferencias, coherencias e incoherencias, causas y efectos y su carácter probabilístico.

- Adquirir e interpretar información: adquirir e interpretar críticamente la información recibida en distintos ámbitos y a través de diferentes herramientas de comunicación, evaluando su fiabilidad y utilidad, distinguiendo hechos y opiniones.

Para subrayar aún más el valor de la competencia, el Parlamento Europeo y el Consejo Europeo publicaron en 2008 el MEC (Marco Europeo de Cualificaciones), que vincula entre sí los sistemas de cualificación de los distintos países para que las cualificaciones sean más legibles y comprensibles entre los diferentes países y sistemas europeos.

Hay dos objetivos principales:

- fomentar la movilidad transfronteriza de los ciudadanos;
- facilitar el aprendizaje permanente.

El modelo del MEC contempla la descripción de la competencia en ocho niveles de dominio, desglosados en conocimientos, destrezas y competencias, como se muestra en el cuadro siguiente:

Los descriptores del Marco Europeo			
	Conocimientos	Habilidades	Habilidades
Nivel 1	Conocimientos generales básicos	Conocimientos básicos necesarios para realizar tareas/tareas sencillas	Trabajar o estudiar, bajo supervisión directa, en un contexto estructurado.
Nivel 2	Conocimientos prácticos básicos en un campo de trabajo o estudio	Capacidades cognitivas y prácticas básicas necesarias para utilizar la información pertinente para realizar tareas y resolver problemas recurrentes utilizando herramientas y reglas sencillas.	Trabajo o estudio supervisado con cierto grado de autonomía
Nivel 3	Conocimiento de hechos, principios, procesos y conceptos generales en un campo de trabajo o estudio.	Una serie de capacidades cognitivas y prácticas necesarias para realizar tareas y resolver problemas mediante la elección y aplicación de métodos, herramientas, materiales e información básicos.	Asumir la responsabilidad de completar tareas en el contexto del trabajo o el estudio. Adaptar el comportamiento a las circunstancias para resolver problemas
Nivel 4	Conocimientos prácticos y teóricos en contextos amplios en un campo de trabajo o estudio	Una serie de habilidades cognitivas y prácticas necesarias para resolver problemas específicos en un campo de trabajo o estudio.	Ser capaz de valerse por sí mismo de forma independiente, en el marco de instrucciones en un contexto de trabajo o estudio, normalmente predecible pero sujeto a cambios. Supervisar el trabajo rutinario de otros, asumiendo cierta responsabilidad en la evaluación y mejora de las actividades de trabajo y/o estudio.
Nivel 5	Conocimientos teóricos y prácticos amplios y especializados en un campo de trabajo o estudio y conciencia de los límites de dichos conocimientos.	Una amplia gama de habilidades cognitivas y prácticas necesarias para encontrar soluciones creativas a problemas abstractos.	Saber gestionar y supervisar actividades en el contexto de actividades laborales o de estudio expuestas a cambios imprevisibles. Examinar y desarrollar el rendimiento propio y el de los demás
Nivel 6	Conocimientos avanzados en un campo de trabajo o estudio que presupone una comprensión crítica de teorías y principios.	Competencias avanzadas, que demuestren el dominio y la innovación necesarios para resolver problemas complejos e imprevisibles en un campo de trabajo o estudio especializado.	Gestionar actividades o proyectos técnicos/profesionales complejos asumiendo la responsabilidad de las decisiones en contextos de trabajo o estudio imprevisibles. Asumir la responsabilidad de gestionar el desarrollo profesional de personas y grupos
Nivel 7	Conocimientos altamente especializados, algunos de los cuales están en la vanguardia de un campo de trabajo o estudio, como base de un pensamiento y/o investigación originales. Conciencia crítica de las cuestiones de conocimiento en la interfaz entre diferentes campos	Capacidades especializadas de resolución de problemas necesarias en investigación y/o innovación para desarrollar nuevos conocimientos y procedimientos e integrar los conocimientos obtenidos en distintos campos.	Gestionar y transformar contextos laborales o de estudio complejos e imprevisibles que requieren nuevos planteamientos estratégicos. Asumir la responsabilidad de contribuir al conocimiento y la práctica profesionales y/o revisar el rendimiento estratégico de los equipos.
Nivel 8	Conocimientos de vanguardia en un campo de trabajo o estudio y en la interfaz entre distintos sectores.	Las competencias y técnicas más avanzadas y especializadas, incluidas las capacidades de síntesis y evaluación, necesarias para resolver problemas complejos de investigación y/o innovación y para ampliar y redefinir los conocimientos o las prácticas profesionales existentes.	Demostrar autoridad efectiva, capacidad de innovación, autonomía, integridad propia del académico y del profesional, y compromiso continuo con el desarrollo de nuevas ideas o procesos de vanguardia en contextos de trabajo, estudio e investigación.

FUENTE: www.jacoponizzola.edu.it ' uploads ' teaching resources

Prosiguiendo, en orden cronológico, las normativas emanadas de los Decretos Presidenciales 87, 88, 89/2010, relativos respectivamente a los institutos profesionales, a los institutos técnicos y a los liceos, es decir, al segundo ciclo de enseñanza en las escuelas italianas, definen una escuela centrada en los resultados del aprendizaje, en los resultados del aprendizaje, expresados en términos de conocimientos, habilidades, competencias, es decir, más centrada en el alumno y que asume como tarea la formación de individuos autónomos y responsables, capaces de situarse en la realidad de manera activa y consciente. Éstas son directrices comunes en muchos países europeos. De hecho, muchos de los recientes proyectos de reforma del currículo escolar en Europa partieron de la convicción de que, para garantizar una educación de calidad, era necesario hacer hincapié no sólo en lo que los alumnos son capaces de saber, sino en lo que pueden hacer con lo que saben en situaciones concretas.

El concepto se reitera en los siguientes documentos ministeriales de referencia, también relativos a la educación italiana de ciclo II:

- Indicaciones nacionales para el sistema de bachillerato (Decreto Ministerial 211/2010) INSTITUTOS TÉCNICOS:
- Directiva nº 57 de 15 de julio de 2010 (dos primeros años);
- Directiva nº 4 de 16 de enero de 2012 (Segundo dos años y quinto año - introducción a las directrices y declinación de los resultados de aprendizaje);
- Directiva nº 69 de 1 de agosto de 2012 (Mayor articulación de los ámbitos de dirección (opciones) INSTITUTOS PROFESIONALES:
- Directiva nº 65 de 28 de julio de 2010 (dos primeros años);
- Directiva nº 5 de 16 de enero de 2012 (Segundo dos años y quinto año - introducción a las directrices y declinación de los resultados de aprendizaje).
- El Decreto Ministerial 254/2012 (Reglamento que contiene las Orientaciones Nacionales para el currículo de preescolar y primer ciclo de educación) incluye las 8 competencias clave para el aprendizaje

permanente dentro del perfil del alumno a los 14 años. Describe objetivos para el desarrollo de competencias para cada campo de experiencia en preescolar y para cada disciplina al final de la escuela primaria y secundaria.

- El Decreto Legislativo 62\2017 (Evaluación, certificación de competencias, exámenes de Estado) sanciona la elaboración de un documento de certificación de competencias al final de cada orden y grado escolar.

El 22 de mayo de 2018, el Parlamento Europeo revisó las competencias clave para el aprendizaje permanente y las definió de la siguiente manera:

- Alfabetización funcional. Esta competencia se concreta en la plena capacidad de comunicarse, tanto oralmente como por escrito, en la propia lengua, adaptando el propio registro a los contextos y situaciones. El pensamiento crítico y la capacidad de evaluar la realidad también forman parte de esta competencia.
- Competencia multilingüe. Esta competencia implica el conocimiento del vocabulario de lenguas distintas de la propia, lo que se traduce en la capacidad de comunicarse tanto oralmente como por escrito. Por último, la capacidad de integrarse en contextos socioculturales distintos del propio también forma parte de esta competencia.
- Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería. Las competencias matemáticas consideradas indispensables son las que permiten resolver problemas cotidianos. Las de ciencia y tecnología, por su parte, se resuelven en la capacidad de comprender las leyes naturales básicas que rigen la vida en la Tierra.
- Competencia digital. Es la competencia de quienes están familiarizados con el uso de las nuevas tecnologías, a efectos de educación, formación y trabajo. Ejemplos de esta competencia son: la alfabetización informática, la seguridad en línea y la creación de contenidos digitales.

- Competencia personal, social y para aprender a aprender. Es la capacidad de organizar la información y el tiempo, de gestionar la propia formación y la trayectoria profesional. También incluye el impulso para aportar la propia contribución en los contextos en los que se está llamado a intervenir, así como la capacidad de reflexionar sobre uno mismo y autorregularse.
- Competencia ciudadana. Toda persona debe poseer las competencias que le permitan actuar como ciudadano consciente y responsable, participando plenamente en la vida social y política de su país.
- Competencia emprendedora. Esta competencia se traduce en la capacidad creativa de quienes saben analizar la realidad y encontrar soluciones a problemas complejos, utilizando la imaginación, el pensamiento estratégico y la reflexión crítica.
- Competencia en conciencia y expresión culturales. Esta competencia concreta abarca tanto el conocimiento del patrimonio cultural (a distintos niveles) como la capacidad de conectar sus elementos individuales, rastreando sus influencias mutuas.

La evaluación y posterior certificación de competencias se realiza mediante observaciones, cuadernos de bitácora, tareas significativas, unidades de aprendizaje, pruebas de expertos, sigue periodos medios y largos, porque se basa en la evolución del alumno, da cuenta, describe lo que una persona sabe, puede hacer, en qué contextos y condiciones, con qué grado de autonomía y responsabilidad.

Las descripciones siguen niveles crecientes de evolución del dominio y son siempre positivas; no hay nivel cero en las áreas en las que una persona tiene experiencia, el nivel 1 representa la etapa inicial, como puede verse en los modelos del apéndice.

1.4 Evaluación del aprendizaje en los principales países europeos

Esta sección intentará responder a las siguientes preguntas, refiriéndose a algunos países europeos, los más grandes (España, Francia Inglaterra) y los Países Bajos, que reformaron su sistema de evaluación en 2008.

- ¿Utilizan los centros escolares pruebas objetivas externas para la evaluación? En caso afirmativo, ¿quién las prepara?
- ¿Se administran en todas las clases? ¿En qué momento del año escolar? ¿Quién procesa los resultados?
- ¿Cuál es el papel del director de la escuela?
- ¿Cómo se utilizan los resultados?

1.4.1 Inglaterra

Existen dos tipos de pruebas:

- Pruebas obligatorias de evaluación externa, destinadas a controlar y evaluar los centros escolares y el sistema educativo;
- pruebas externas optativas del currículo nacional, destinadas a diagnosticar los puntos fuertes y débiles de la clase y de cada alumno.

Sólo cubren una parte limitada de cada asignatura; son pruebas curriculares y no pruebas de inteligencia o aptitud, por lo que su finalidad es evaluar los resultados de aprendizaje de los alumnos y no su potencial.

La preparación de las pruebas se confía a la NAA (National Assessment Agency), una agencia designada por la QCA (Qualification and Curriculum Authority), organismo público no ministerial responsable de la elaboración y revisión del National Curriculum.

La Agencia es el organismo responsable de elaborar y administrar las pruebas nacionales, otorgar las calificaciones, recoger los resultados, devolverlos a los centros escolares y hacerlos públicos; en la elaboración de las pruebas, que tardan unos dos años en completarse, también participan profesores, expertos en alfabetización y académicos.

Cada prueba se ensaya, al menos dos veces, para saber cuál es la respuesta de los alumnos en una situación de examen y también se preparan pruebas

alternativas para tener una prueba de reserva en caso de que una prueba quede invalidada por una filtración. Los profesores experimentados ofrecen ayuda para determinar el nivel de las preguntas del examen y establecer la nota mínima para que una prueba se considere superada. Las pruebas obligatorias se administran en todas las clases en los siguientes momentos de la vida escolar

Fin de Key Stage I (7 años), en inglés y matemáticas, con fechas de administración flexibles; las calificaciones las asignan los profesores;

Final de Key Stage II (11 años), en inglés, matemáticas y ciencias, en la fecha decidida por la NAA; las notas las asignan la NAA y los profesores;

Final de Key Stage III (14 años) en inglés, matemáticas y ciencias; las calificaciones las otorga la NAA.

Pueden administrarse pruebas opcionales:

durante la Etapa Clave II en inglés y matemáticas hacia el final del curso escolar;

durante los dos primeros años de Key Stage III en inglés y matemáticas hacia el final del curso escolar.

No se examina a los alumnos que, según los profesores, están por debajo de determinados niveles de aprendizaje (por ejemplo, alumnos extranjeros que no hablan inglés) establecidos por la NC.

Se anima, pero no se obliga, a los centros públicos a participar en las pruebas. El director de la escuela debe velar por que existan sistemas adecuados para proteger la confidencialidad de las pruebas y los sistemas de calificación; desde 1998 se asegura de que cada paquete que contiene las pruebas obligatorias de Key Stage II se abra no antes de una hora después del inicio de la administración y, mediante un formulario de declaración del director, certifica que ha cumplido todos los procedimientos.

Los resultados de las pruebas nacionales obligatorias se utilizan para:

- Facilitar a los padres información sobre el nivel de rendimiento de la escuela;
- Proporcionar información a los profesores del siguiente nivel escolar;

- Para la rendición de cuentas de los centros escolares (el Ofsted utiliza los datos de las pruebas nacionales junto con los resultados de la evaluación interna y las inspecciones para identificar vías de desarrollo del aprendizaje y el servicio escolar, incluso mediante la formación).

Los resultados de las pruebas optativas son utilizados por los profesores para la evaluación formativa del alumno y se comunican a los padres.

1.4.2 Francia

Existen tres tipos de pruebas:

- Las evaluaciones "presupuestarias", realizadas sobre una muestra de escuelas y alumnos, desarrolladas desde finales de los años setenta hasta finales de los ochenta, han perdido poco a poco importancia en favor de evaluaciones de diagnóstico y "presupuestarias específicas", vinculadas a la LOLF (Ley Orgánica de Leyes de Finanzas) que, a partir de 2007, obliga a presentar al Parlamento dos indicadores nacionales que den cuenta de la proporción de alumnos que, al final de la enseñanza primaria y del primer ciclo de secundaria, han alcanzado las competencias básicas en francés y matemáticas.
- Se realizan evaluaciones "de diagnóstico" a todos los alumnos de todas las escuelas;
- La evaluación externa de todos los alumnos tiene por objeto comprobar la adquisición progresiva de cada una de las siete competencias básicas identificadas por la Unión Europea (dominio de la lengua nacional, práctica de una lengua extranjera moderna, adquisición de una cultura matemática y científica, dominio de las tecnologías de la información y la comunicación, adquisición de una cultura humanística, competencias sociales y cívicas, autonomía y espíritu de iniciativa) y que constituyen el "tronco común" de competencias que los alumnos deben adquirir al término de la enseñanza primaria y del primer ciclo de secundaria.

Todas las pruebas de evaluación externa se definen, procesan y analizan bajo la responsabilidad de la Dirección de Evaluación, Prospectiva y Rendimiento (DEPP) del Ministerio de Educación Nacional;

Las pruebas para comprobar el dominio del "núcleo duro" se elaboran, definen y analizan bajo la responsabilidad de la Dirección General de Educación Escolar y la Inspección Central.

Las evaluaciones presupuestarias se realizan sobre muestras representativas de escuelas, clases y alumnos; en cada escuela primaria seleccionada, se evalúa a todos los alumnos; en los collèges (escuelas de secundaria inferior), se extrae una muestra total de treinta alumnos.

En total, la muestra consta de al menos 6.000 alumnos.

Las pruebas tienen lugar al final de la enseñanza primaria (10\11 años) y al final de la enseñanza obligatoria (14\15 años).

Todas las asignaturas, excepto arte y deportes, se evalúan de forma rotatoria a lo largo de seis años y Francés y Matemáticas siempre.

Además de las pruebas individuales de evaluación de los alumnos, anualmente se administran cuestionarios a alumnos, profesores y directores de centros escolares sobre el contexto en el que se desarrolla la enseñanza.

La DEPP (Dirección de Evaluación, Prospectiva y Rendimiento del Ministerio) se encarga de corregir las pruebas tanto mediante la lectura óptica de las respuestas a las preguntas tipo test como utilizando un programa informático (AGATE) diseñado para guiar y controlar a los expertos encargados de corregir las preguntas abiertas.

Los datos de este tipo de evaluación se agregan a nivel nacional, por lo que no hay resultados desglosados por zonas geográficas ni por centros escolares individuales.

En el caso de las evaluaciones de diagnóstico, el itinerario es diferente; este tipo de evaluación es censal porque abarca a todos los alumnos y todas las clases.

Se realizan pruebas:

- Opcionalmente al comienzo del grado III (8 años); obligatoriamente al comienzo del collège (11 años). Las materias evaluadas son francés y matemáticas. La evaluación de las 7 competencias básicas concierne a todos los alumnos y se realiza en tres etapas específicas de su escolarización:
- Al final del curso primario (8 años);
- Al final de la educación primaria (11 años);
- Al final de la educación secundaria inferior (15 años).

Las pruebas son corregidas por los propios profesores que, no obstante, reciben instrucciones muy estrictas; los resultados se anotan en el cuaderno personal del alumno y se comunican a las familias.

El director del centro es responsable de supervisar la organización y administración de las pruebas en su centro. Las evaluaciones presupuestarias están concebidas para el seguimiento y la evaluación del sistema educativo y para la posterior "dirección" de la política educativa a nivel nacional; de ello se deduce que los responsables políticos utilizan los datos para actuar sobre los programas escolares, sobre la definición de las competencias mínimas que constituyen el "tronco común" que debe adquirirse al final de la enseñanza obligatoria, sobre la organización de la enseñanza, sobre los contextos pedagógicos; también proporcionan una medida objetiva de la evolución de los resultados de los alumnos en las distintas disciplinas y, en particular, en inglés y francés. Los datos de las evaluaciones presupuestarias se publican, pero los centros escolares no reciben ningún informe al respecto, ya que este tipo de evaluación no concierne al centro escolar individual. En cambio, los datos de las evaluaciones de diagnóstico, que abarcan todos los niveles escolares y un amplio abanico de asignaturas, se recogen en bancos específicos y se ponen a disposición de los profesores para que puedan preparar recursos pedagógicos adecuados y contextualizados.

14,3 España

España tiene una fuerte articulación territorial basada en las comunidades autónomas; los centros escolares participan en la evaluación externa del aprendizaje en el marco de encuestas organizadas tanto a escala nacional como regional y pueden utilizar los resultados publicados con fines informativos. La evaluación se lleva a cabo bajo la responsabilidad del Instituto de Evaluación (IE), que es un departamento del Ministerio y de la comunidad autónoma a la que pertenece.

Existen dos tipos de pruebas externas para la evaluación del aprendizaje:

- Evaluación general (nacional) de diagnóstico, realizada bajo la responsabilidad de la EI en la que también colaboran las comunidades territoriales autónomas tanto en la toma de decisiones como en la realización de pruebas;
- Evaluación de diagnóstico (regional), realizada bajo la responsabilidad de cada Comunidad Autónoma.

La evaluación nacional se realiza de forma aleatoria al final del 4º curso de primaria (alumnos de 10 años) y al final del 2º curso de primer ciclo de secundaria (alumnos de 14 años). La muestra de alumnos se selecciona al azar (en cada centro seleccionado, dos grupos de alumnos en primaria y 30 alumnos por centro en secundaria). La evaluación regional, por su parte, se basa en un censo y afecta a todos los alumnos al final del 4º curso de primaria (alumnos de 10 años) y al final del 2º curso de secundaria inferior (alumnos de 14 años). El tratamiento de los resultados de las pruebas corre a cargo del IE, que tiene en cuenta no sólo las puntuaciones otorgadas al corregir las pruebas, sino también las respuestas a los cuestionarios de contexto administrados a los alumnos, las familias, los profesores y los directores de los centros.

El Director de la Escuela no participa en la encuesta, pero tiene un papel de concienciación sobre la importancia de una participación seria y consciente en las pruebas.

Los resultados se procesan como datos estadísticos para detectar el nivel de calidad del sistema educativo en la CA y en todo el país; también se identifican

situaciones de excelencia y se informa de ellas como buenas prácticas. Los resultados son publicados por el IE en diferentes formas según los destinatarios: un informe extremadamente simplificado se pone a disposición de todos los ciudadanos; un informe completo y detallado se pone a disposición de todos los iniciados.

El IE depende del Ministerio de Educación y presenta un informe anual al Parlamento sobre los resultados de las evaluaciones y pruebas internacionales de diagnóstico.

1.4.4 Países Bajos

La evaluación de los alumnos mediante pruebas externas no está sistemáticamente regulada debido al alto grado de autonomía de los centros de primaria y secundaria. No obstante, la mayoría de los centros de primaria utilizan pruebas externas de tres tipos:

- prueba de acceso (Entreetoets);
- prueba final (Eindtoets);
- Pruebas del sistema de seguimiento de alumnos (Leerling Volgsteem-LVS) para determinar si el progreso de los alumnos sobre la base del plan de estudios es satisfactorio.

El Eindtoets se considera el único examen nacional, aunque no obligatorio, en la medida en que se organiza y se realiza al mismo tiempo en la mayoría de las escuelas primarias neerlandesas. El sistema más utilizado para evaluar la calidad de los centros a través del aprendizaje de los alumnos es el del Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling-CITO (Instituto Nacional para el Desarrollo de Pruebas).

CITO es una empresa privada con sucursales en otros países, que se encarga de la producción, coordinación, procesamiento y puntuación de las pruebas. No obstante, la adopción de las pruebas CITO es opcional. En la enseñanza secundaria, el uso de pruebas externas no es obligatorio y es esporádico.

El Entreetoets se administra a los alumnos de los cursos I, II, III de primaria (5,6,7 años; tenga en cuenta que el primer curso de primaria no es obligatorio); el Entreetoets evalúa las competencias en lengua, matemáticas y método de estudio. Las pruebas tienen lugar entre abril y septiembre y el CITO entrega los resultados antes del inicio del curso escolar. El Eindtoets (examen CITO) se administra a los alumnos del último curso (VIII) de primaria (edad: 12 años).

Esta prueba consta de preguntas tipo test sobre lengua, matemáticas, técnicas de estudio y orientación al mundo (aplicación de los conocimientos adquiridos en geografía, historia, biología, física, civismo y religión); la puntuación también informa indirectamente sobre el coeficiente intelectual, el tiempo de aprendizaje, la concentración, la motivación y la perseverancia.

La prueba se administra en febrero, simultáneamente en todas las escuelas neerlandesas que han decidido adoptarla. Los resultados son procesados por el CITO, que elabora informes sobre el alumno y el centro. Las pruebas del sistema de seguimiento de alumnos (Leerling Volgssysteem toetsen) se utilizan, a elección de los centros, a lo largo de todo el ciclo de primaria (8 años: de 4 a 12 años...); la prueba permite una evaluación longitudinal a lo largo de todo el ciclo.

Las pruebas se administran una o dos veces al año, abarcan las distintas disciplinas y permiten detectar precozmente los puntos críticos del aprendizaje. El director se encarga de comunicar los resultados de las pruebas al futuro centro de enseñanza secundaria del alumno y a la familia.

CITO, a través de su sistema de seguimiento y evaluación, ofrece a las escuelas un enfoque sistemático del problema del aprendizaje en tres niveles: identificación, análisis y acción. Los resultados de los Eindtoets son utilizados tanto por los centros escolares como por la Inspección de Educación. El informe final del CITO se refiere tanto a los alumnos individualmente y se utiliza para la posterior orientación en los estudios, como al centro escolar, cuya calidad se evalúa a partir de la puntuación media de los alumnos; la puntuación de un centro puede compararse con la de otros centros. Además de la puntuación

media obtenida por los centros en las pruebas CITO, la Inspección Educativa también utiliza otros indicadores de rendimiento:

- Disciplinas impartidas;
- Actuación pedagógica de los profesores,
- Papel activo e independiente de los alumnos;
- Clima escolar;
- Apoyo a los alumnos;
- Resultados del aprendizaje y progreso de los alumnos.

Muchas escuelas consideran el CITO una extensión de la inspección y un instrumento penalizador. Giovanni Biondi, en un artículo titulado "La evaluación externa en algunos países europeos" publicado en "Autonomia e dirigenza" nº 7/8/9/2009, hace algunas observaciones interesantes afirmando lo siguiente:

Un sistema de evaluación eficaz se basa en la interacción de tres elementos:

- Un cuerpo de inspección que, en Europa, a veces depende directamente del Ministerio, como en Francia, o de los ministros locales, como en el caso de los sistemas federales o fuertemente autonómicos, y a veces depende del Parlamento, como en el caso de los inspectores de Su Majestad en Inglaterra. Una cuestión fundamental y decisiva para el desarrollo de todo el sistema es la autonomía y cualificación del cuerpo de inspectores.
- Un instituto u organismo que elabora los tests, que en los Países Bajos, Turquía, Alemania y EE.UU. es un instituto privado (CITO o Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling-CITO (Instituto Nacional de Desarrollo de Tests); en otros países depende del ministerio, aunque tiene un amplio grado de autonomía (en Francia es una dirección del ministerio, en Inglaterra un instituto, en España una rama del ministerio);
- La autoevaluación escolar, una práctica más o menos extendida y obligatoria (en Italia está prescrita por el artículo 4 del Decreto Presidencial 275/99), pero un elemento que refuerza la autonomía de las escuelas y por

el que la escuela rinde cuentas a las familias, a toda la comunidad y se presenta ante los inspectores.

Además de la evaluación de la calidad del servicio prestado, que a veces se realiza utilizando modelos normalizados (por ejemplo, ISO o International standardisation and education), los centros utilizan pruebas objetivas para la evaluación del aprendizaje proporcionadas por organismos de investigación o institutos diversos; a los centros les interesa evaluar el rendimiento de los alumnos y la calidad del servicio prestado en un proceso de autoevaluación que refuerza su responsabilidad y autonomía al afirmar que la evaluación no tiene fines sancionadores, sino que debe tener como objetivo la mejora de la calidad del sistema educativo en su conjunto y de cada centro.

El sistema de evaluación del aprendizaje se caracteriza por evaluaciones periódicas construidas para elaborar informes nacionales sobre el estado de la escuela que se entregan al Ministerio o al Parlamento (algo parecido al NAEP o National Assessment of Educational Progress en EE.UU., conocido como el boletín de notas de la nación).

Giovanni Biondi subraya la necesidad de controlar la realización de las pruebas con la presencia de observadores externos o, en cualquier caso, con formas de verificación de las responsabilidades del Director de la escuela y de los profesores. La evaluación diagnóstica, que debe ser un proceso periódico y continuo y que no requiere la presencia de observadores externos, tiene también una importancia fundamental porque permite a la escuela activar ese proceso de responsabilidad y transparencia que es parte integrante de la autonomía escolar. En este contexto, el papel del director de la escuela es fundamental.

Basta con decir que la evaluación debe ir seguida de un proyecto de mejora (procedimiento que se adoptó en Italia a partir de 2013). El organismo o instituto que elabora las pruebas, en opinión de Biondi, debe estar dotado de total autonomía científica para operar de forma funcional a los objetivos del sistema; no puede ser un organismo estatal (las universidades, por ejemplo,

recurren a organismos privados para las pruebas de acceso a las facultades con un número limitado de estudiantes).

También es el caso de añadir que la cualificación y la capacidad de establecer pruebas eficaces es una característica esencial sobre la que descansa la propia fiabilidad del sistema. Biondi concluye diciendo que "una autonomía que no rinde cuentas a las familias y al contexto social y que no es capaz de conocerse y mejorarse a sí misma se convierte en autarquía".

En el proceso de rendición de cuentas de la escuela, el papel del DS es crucial.

CAPÍTULO II

Evaluación del aprendizaje e implicaciones pedagógico-didácticas.

2.1 Modelos educativos y evaluación: ¿evaluación de productos o de procesos?

No se puede hablar de la evaluación del aprendizaje sin referirse a la aplicación de modelos pedagógicos por parte del profesorado.

Como es bien sabido el modelo educativo:

- es una simplificación del proceso de enseñanza/aprendizaje;
- es el producto de un proceso de mentalización que ha dado lugar a una "reducción" de sus elementos constitutivos;
- excluye muchos elementos de la realidad por conveniencia o falta de reconocimiento de su importancia;
- permite una descripción inteligente;
- no es la realidad.

La simplificación del modelo es producto de una elección a la que, inevitablemente, corresponde la exclusión de muchos aspectos de la relación educativa por conveniencia o por no reconocer los vínculos entre los elementos implicados.

El modelo enfatiza y deforma ciertos aspectos de la relación educativa tal y como ocurre con los personajes de actualidad cuando aparecen en las viñetas de los periódicos.

Entre el referente y el modelo no sólo hay una diferencia de naturaleza, sino, sobre todo, de complejidad; no hay comparación que valga entre la estrechez etérea de un modelo y la organicidad integral de una experiencia.

"Hay más en cualquier acto de enseñanza que todos los modelos de enseñanza que la investigación pueda llegar a generar" (Damiano, 2013)

Los modelos tienen un vínculo muy estrecho con la acción que se enfrenta a la realidad en la que los errores tienen a menudo consecuencias irreversibles; de ahí que los profesionales elaboren esquemas, bocetos, croquis (en una palabra, modelos del trabajo que hay que realizar) para anticipar lo que puede ocurrir y prepararse para afrontar las consecuencias; pensemos en los modelos de construcciones religiosas o militares, realizados por arquitectos e ingenieros desde la antigüedad, sustituidos hoy por simulaciones informáticas.

Los modelos tienen, por tanto, un vínculo original con el ejercicio de actividades complejas -las profesiones-, son la herramienta principal para el diseño de objetos de gran relevancia social y expresan la creatividad cultural de quienes los producen, incluso antes de que se traduzcan operativamente. La investigación orientada a la producción de modelos didácticos, que hoy es muy amplia y diversificada, puede, según Damiano, remontarse a los años 50, después de que los soviéticos lanzaran con éxito el "sputnik" (1957) al espacio en plena Guerra Fría, demostrando al mundo su superioridad en ciencia y tecnología. El choque fue disruptivo y Occidente cerró filas. En 1959 nació la OCDE, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico de los Países Capitalistas.

Se culpó a los profesores y a las escuelas, en particular al activismo pedagógico teorizado por John Dewey; la denuncia fue unánime y estalló en el Congreso de Woods Hole (1959), localidad de la costa atlántica de Estados Unidos, presidido por Bruner.

La investigación didáctica nacía así en medio de la historia y el problema a resolver se refería a una cuestión ya planteada, al menos desde que nació la escuela tal como la conocemos, con programas y libros de texto. Se decía, entonces, que la buena enseñanza debía poner de acuerdo a "Juan con el latín", es decir, que no había que sacrificar al alumno para salvaguardar el contenido a transmitir, pero, a cambio, tampoco había que trivializar el contenido para facilitar la tarea al alumno.

Los modelos desarrollados por la investigación pedagógica son tan numerosos que Damiano los compara con un "bosque oscuro". De ahí la necesidad ineludible de una clasificación, aunque necesariamente no detallada, destinada a aprender a reconocer los modelos adoptados en las prácticas profesionales de los profesores.

Damiano distingue tres tipos de modelos: modelos centrados en el producto, modelos centrados en el proceso y modelos centrados en el objeto mediador.

Los modelos centrados en el producto o en el proceso-producto son conductistas en su derivación y consideran la enseñanza como una acción técnico-racional.

Dentro de ellas podemos incluir las siguientes subcategorías:

- Comportamiento operativo (tecnologías de instrucción de primera generación y CAI o instrucción asistida por ordenador).

- Aprendizaje de la maestría o pedagogía de la maestría.

- Pedagogía por objetivos (modelos incluidos, según Gage, en la etiqueta "diseño" pedagógico, que muestran parentescos con la investigación aplicada en los ámbitos militar e industrial).

Las características de estos modelos son:

- Actividades del profesor

- Relación causal (entre enseñanza y aprendizaje)

- Uso de métodos predeterminados y materiales estructurados

- Evaluación ejercida sobre los productos mediante herramientas docimológicas

- Predeterminación del rendimiento que debe evaluarse y escala de medición.

- Separación y normalización de las disciplinas

Según Gage *Hard Gains in the Soft Sciences* (1985) "Ninguno de estos modelos parece tener prioridad en lo que ocurre realmente en la inmensa mayoría de las escuelas primarias y secundarias de Estados Unidos. Cualquiera que sea su fuerza o su impacto, permanecen al margen de lo que puede llamarse enseñanza tradicional".

Según Damiano, en Italia ha ocurrido lo mismo, a pesar de que la pedagogía por objetivos ha sido formalizada por el MPI.

El modelo adolece, además, del lado de las disciplinas que no pueden ordenarse en taxonomías, es decir, en estructuras lineales y jerárquicas sistemáticas; el conocimiento está, de hecho, en forma de redes y mapas y no tolera ser estandarizado.

El fracaso práctico de los modelos de causalidad se deriva del hecho de que ellos mismos representan una racionalización extrema del comportamiento tradicional que no resiste la prueba del aula porque es rudimentaria, reductora, distorsionadora.

Es evidente que estos modelos provienen del mundo de la producción industrial donde, en el objeto, se encuentra la mano que lo hizo y el proceso que lo construyó, pero, en esto, radica precisamente su limitación, ya que la enseñanza no es la acción que produce el aprendizaje, que debe identificarse, en cambio, como un proceso de construcción del sujeto.

Los profesores que se han resistido a estos modelos dan fe de la inteligencia de la práctica, es decir, de lo que está probado operativamente.

La dificultad, sin embargo, no era el tradicionalismo de los profesores; el obstáculo era de naturaleza epistemológica: la pedagogía por objetivos no es viable porque es un modelo que explica la enseñanza a través de una metáfora mecánica.

Los modelos de producto conciben la enseñanza como un trabajo de homologación cultural.

Los modelos centrados en el proceso o de aprendizaje por procesos son de derivación gestaltista y pragmatista.

Dentro de ellos podemos incluir:

- Enseñanza de la investigación
- Enseñanza por problemas
- Sistema de laboratorio.

Estos modelos tienen las siguientes características:

- Papel dominante del alumno
- Función de animador/asesor principal
- Evaluación de la experiencia del alumno
- Evaluación ejercida sobre los procesos
 - Antincionismo
- Preferencia por el método de investigación (vinculado a técnicas como el planteamiento y la resolución de problemas y la impartición de talleres).
- Ocasiones
- Fragmentariedad
- Falta de consideración de las disciplinas.

Se trata de una categoría minoritaria de modelos, de inspiración libertaria y antiautoritaria, que reivindica el estatuto de innovadora precisamente porque se opone a la anterior.

Se trata de modelos que, debido al considerable esfuerzo (abundante preparación de materiales, rico conjunto de estrategias) que requieren, están dirigidos a la élite profesional.

Son modelos según los cuales el método se enseña a través de estrategias que proponen y hacen experimentar a los alumnos el descubrimiento (o redescubrimiento) del conocimiento; se caracterizan por la congruencia psicológica con los intereses de los alumnos, la conmoción emocional y afectiva del trabajo en el aula y el bienestar relacional que debe promoverse en el contexto escolar considerado como una comunidad de aprendizaje.

Los resultados esperados son los procesos que deben evaluarse con herramientas descriptivas tomadas de las disciplinas psicológicas o psicosociales. El profesor, que teje el panegírico de la improvisación, nunca interviene directamente, ni responde de manera sancionadora (ya está, ésta es la respuesta correcta), sino que invita a buscar la respuesta por sí mismo o comparándose con sus compañeros, o interviene sembrando la duda y señalando el camino, pero nunca la meta.

Los límites de estos modelos se encuentran tanto en los intereses de los alumnos que, aunque valorados, pueden ser efímeros, ocasionales, poco adecuados para la construcción de un itinerario de aprendizaje, como en la amplitud de los temas a la que, inevitablemente, corresponde una reducción del número de asignaturas.

El resultado es, metafóricamente, un vestido de lunares o un paisaje con campos floridos y... barbechos con consecuencias indeseables en términos de unidad y organicidad del aprendizaje y quejas de los padres.

Elio Damiano observa acertadamente, en relación con el papel del profesor que adopta estos modelos, que no es menos intervencionista que su colega del modelo proceso-producto; de hecho, es cierto que es menos directivo, pero actúa su autoridad de forma más incisiva:

- en el plano intelectual, porque interviene en el plano del método o de la metacognición, ya que no se limita a aumentar los conocimientos, sino que estimula la comprensión de cómo se sabe y cómo controlar el pensamiento; Damiano observa que se trata de una expectativa muy elevada que a menudo lleva a privilegiar a los alumnos más dotados intelectualmente, que ya se ven favorecidos por su medio sociocultural, y a excluir a los alumnos desfavorecidos;
- a nivel emocional y afectivo, los efectos son aún más graves porque los alumnos tienen la clara sensación de que el profesor se ofrece a ellos en camaradería, renunciando al papel de líder formal e institucional; la relación profesor-alumno nunca es, sin embargo, simétrica, de modo que el profesor siempre tiene un ascendiente, en este caso casi solapado, sobre el alumno.

Este enfoque podría, en el peor de los casos, conducir al plagio, como reconoce la reflexión pedagógica que ha observado cómo Rousseau es reconocido como maestro del pensamiento no sólo por la pedagogía libertaria, sino también por la pedagogía autoritaria.

Damiano señala que este modelo casi nunca se encuentra en estado puro: más regularmente nos encontramos con sincretismos más o menos pronunciados que mezclan sabiamente fases de investigación y recuperaciones tradicionalistas, quizás en los plazos canónicos de la evaluación escolar.

Los modelos de objeto mediador o de proceso están relacionados con el estructuralismo y el constructivismo brunerianos.

Dentro de estas plantillas deben insertarse:

- Programación por fondo integrador
- Educación por conceptos
- Didáctica breve

Los modelos centrados en el objeto mediador presentan las siguientes características:

- El aprendizaje entendido como construcción del que aprende;
- Intervención del profesor no sobre el alumno, sino sobre el entorno de aprendizaje;
- Evaluación ejercida sobre procesos y productos;
- Objetos culturales entendidos no como sujetos (contenidos a recoger y transmitir), sino como disciplinas (con un papel activo, plástico, incidental del alumno);
- Detección de la continuidad entre los procesos orgánicos, neuronales y culturales.

Son modelos de tercera generación porque descienden de los dos tipos anteriores, los critican e intentan mejorarlos; constituyen un grupo ya numeroso y creciente.

Estos modelos reprochan a los arquetipos de producto un exceso de simplicidad y linealidad y se distancian del principio de causalidad, al tiempo que subrayan que los modelos de proceso no tienen debidamente en cuenta las nociones escolares; son de derivación constructivista (y esto podría relacionarlos con los modelos de proceso) porque creen que el aprendizaje es un trabajo productivo del sujeto sobre el que el profesor sólo puede intervenir

indirectamente actuando sobre el entorno en el que se desarrolla este proceso, pero valoran las nociones escolares que denominan "objetos culturales" considerándolas "herramientas disciplinarias", con la función de prótesis y amplificación de las estructuras cognitivas del alumno.

Los objetos culturales son, de hecho, objetos mediadores (nombrando a los propios modelos) porque dan forma al sujeto que interactúa con ellos.

La verdadera novedad de estos modelos reside en la "mediación" entre dos procesos, la enseñanza y el aprendizaje, que no pueden considerarse, como en los modelos de producto, como uno reflejo del otro, ni, como en los modelos de proceso, uno, la enseñanza, como mero flanqueo del otro, el aprendizaje.

Estos modelos hacen hincapié en el valor mediador de los objetos culturales porque sin ellos el aprendizaje no puede tener lugar y la enseñanza no está justificada ni social ni psicológicamente.

Los objetos culturales no se consideran materia, es decir, contenido que hay que recopilar y transmitir, sino disciplinas (del latín disco, me entero) con un papel activo, plástico, incidental e implicadas en un proceso de interiorización que no es mera asimilación, sino el ejercicio de formar y, al mismo tiempo, conformar las propiedades relevantes de los objetos culturales.

Los modelos del objeto mediador constituyen una familia numerosa y diversa, pero con un denominador común: el estructuralismo didáctico de Bruner, primer introductor de la semántica disciplinarista.

Este modelo incluye el "fondo integrador", la "didáctica por conceptos", la "didáctica breve" y la "pedagogía del contrato", un modelo de origen francés que se impuso tras la generalización de los "cursos de recuperación".

Según estos modelos, el profesor con su enseñanza produce estímulos virtuales que el alumno selecciona y transforma en estímulos reales. Así pues, es el alumno y no el profesor el causante de las relaciones entre procesos y productos de aprendizaje.

En esta perspectiva, se reconoce la influencia de la epistemología contemporánea que hace hincapié en la continuidad entre los procesos

orgánicos, neuronales y culturales, así como en la capacidad del sujeto para construirse a sí mismo interactuando con el entorno.

En resumen, los modelos de mediación han acreditado progresivamente un esquema más complejo que los modelos proceso-producto y proceso-aprendizaje:

identificar continuidades y discontinuidades entre las estructuras cognitivas del sujeto en edad de desarrollo y ciertas categorías fundamentales del conocimiento científico: espacio, tiempo, causa, número, etc. (Piaget, 1930);

la relegitimación de las nociones escolares como estructuras disciplinarias, capaces de promover el aprendizaje cualificado del sujeto que aprende (Bruner, 1967, Olson 1964;)

Demuestra la matriz social del conocimiento, el condicionamiento ambiental de la producción cultural y la función constructiva de las interacciones grupales (Vigotskji, 1934).

En los modelos de objeto mediador, la enseñanza y el aprendizaje se configuran como acciones distintas y solidarias que sólo son materialmente practicables a través de la mediación del objeto cultural:

- constituye el objeto de las expectativas de la cultura a la que pertenece, explicitadas por la iniciativa del profesor y los procesos de enseñanza que pone en práctica;
- representa el objeto de compromiso por parte del alumno, el campo de pruebas en el que ejercitar su capacidad para integrarse y triunfar en el contexto social
- define el contrato entre la oferta y la demanda de formación, es decir, la condición para que la perspectiva del alumno y la del profesor converjan hacia objetivos comunes.

Es importante, para comprender mejor el carácter distintivo de los modelos proceso-producto, reflexionar sobre el paisaje pedagógico en el que situarlos, que se renueva profundamente en relación con la diferente consideración en que se tiene a los profesores.

2.2 ¿Educación o educación?

Ya Pier Giorgio Cataldi, en un congreso celebrado en Follonica en noviembre de 1998, afirmaba la actualidad de la expresión educar (entendida etimológicamente en el sentido de extraer al hombre del niño), que sintetiza tres funciones fundamentales ineludibles en nuestro tiempo: instruir, orientar, formar.

Educar significa proporcionar conocimientos, orientar, sensibilizar, formar y moldear a los jóvenes para prepararlos a asumir responsabilidades civiles, sociales y económicas.

La educación es una función tradicional de la escuela, pero de gran actualidad; de hecho, hoy más que nunca, no se puede vivir sin conocimientos o, mejor dicho, sin conocimientos esenciales, capaces de generar otros conocimientos.

Sin embargo, al hombre de nuestro tiempo no le basta con saber, sino que debe saber orientarse, es decir, dar un sentido de dirección al movimiento, a ese movimiento del cuerpo y de los órganos sensoriales (movimiento de los jóvenes arrastrados a clases de diversa índole, movimiento realizado mediante desplazamientos rápidos en ciclomotor, coche, avión, movimiento realizado mediante el "zapping" televisivo o el uso de Internet) que a menudo conduce a una "hipertrofia", junto a una "atrofia" del espíritu.

La escuela puede responder a esta búsqueda de sentido mediante la transmisión de valores relacionados con la profesionalidad, la cultura y las relaciones.

De ello se deduce que en las escuelas de todos los niveles debe transmitirse el respeto y el amor por cualquier tipo de trabajo, que es, como nos recuerda Cataldi, "ponos" o trabajo, "ergon" o trabajo y, por último, "sunergeia", colaboración.

Los valores culturales también son muy importantes porque incluyen la asimilación de conocimientos y la adquisición de habilidades en continua evolución, pero no deben prevalecer sobre los valores relacionales, los únicos,

quizás, capaces de dar sentido a un movimiento vertiginoso y frenético, sin dirección y, por tanto, sin progreso.

Y así, la escuela debe reflexionar sobre los valores universales, innegables por todo hombre que quiera seguir percibiéndose como tal: la libertad, el respeto a la vida, la tolerancia, la solidaridad, la "memoria histórica", la necesidad de "planificar" el futuro y anticiparse a él en el cambio, (sacudiendo lo que se ha dado en llamar la generación "invisible", porque está pagada de estudios universitarios, coches y entretenimientos varios y, en consecuencia, carente de "nostalgia de futuro") y debe potenciar las llamadas "educaciones" (a la paz, al medio ambiente, a Europa, a la mundanidad, etc. ...) que no deben ser percibidas como "disciplinas añadidas" que restan tiempo a las materias curriculares porque contribuyen a alcanzar objetivos irrenunciables para los usuarios del servicio escolar: aprender a conocer, a hacer, a ser, a relacionarse.

Sólo así la escuela puede formar "al hombre y al ciudadano", es decir, personalidades maduras, responsables, solidarias, informadas y críticas.

Los centros educativos deben, de nuevo, configurarse como un servicio de calidad, capaz de ofrecer igualdad de oportunidades educativas a todos, permitiendo el ejercicio del derecho a la educación y a la formación durante al menos doce años, tal y como consagra la Ley 53/03 (Delegación del Gobierno para la definición de las normas generales sobre educación y los niveles esenciales de rendimiento en la educación y la formación profesional) y la consecución de los objetivos más notables individualmente posibles. Ay si el sistema escolar siguiera presentándose no como instrumento de igualdad sino como reproductor de desigualdades porque haría imposible la constitución de una humanidad unificada o, como escribe Augé (2000), de una "sociedad humana".

Sólo la educación puede evitar el riesgo de una sociedad congruente con un mundo globalizado pero profundamente antidemocrático.

Las actuales disposiciones legislativas italianas, incluidas las relativas a la autonomía escolar y la reforma del ciclo, apuntan precisamente a la consecución de los objetivos de educación, orientación y formación antes mencionados.

¿Son instrumentos adecuados? Tal vez a condición, sin embargo, de que todo el país se ponga en huelga contra una condición inaceptable de deriva existencial.

Según Augé, hay que construir una utopía: la utopía de la educación para todos necesaria tanto para la ciencia como para la sociedad.

Nos dice que si sacrificamos todo al conocimiento también ganaremos riqueza y justicia. El lugar de esta utopía es el propio mundo, el día en que ya no será global, sino que habrá alcanzado la universalidad.

El discurso sobre la escuela ha adquirido, escribe Michele Serra en *Una scuola a pezzi*, artículo publicado en La Repubblica el 25 de septiembre de 2008, tonos ásperos y casi vociferantes porque, al hablar de la escuela, se habla de los jóvenes y, por tanto, del futuro, que, en tiempos de declive social como los nuestros, es el más inquietante de los conceptos.

En Francia, la novela del joven profesor François Bégaudeau, que inspiró la película ganadora de la Palma de Oro en Cannes, tuvo un gran éxito.

El título original del libro es *Entre les murs*, "dentro de los muros", como para indicar la atmósfera claustrofóbica que lo impregna.

El título en italiano es *La classe* (ediciones Einaudi) y parece enlazar con Pennac (2008), la escuela descrita por Starnone (2006) o *Io speriamo che me la cavo* (1994) de D'Orta.

Los años que separan a la generación de Pennac de la de Bégaudeau son, sin embargo, un verdadero abismo.

La escuela relatada por Starnone y Pennac sigue siendo, de hecho, un legado, aunque residual, del humanismo y la amarga ironía deja, sin embargo, intacta la ilusión de un aprendizaje si no de la cultura a la vida.

Leyendo a Bégaudeau uno se encuentra inmerso en una postescolaridad, una escuela vaciada de sí misma en la que todos han renunciado a dar y tomar nada: los profesores parecen frustrados, amargados, a veces maniáticos y retroceden

ante el consumismo, y pasan un año parados en el punto de partida; un año para un adolescente es una "enormidad", un tiempo inmenso de crecimiento y oportunidades que en la escuela de Bégaudeau se convierte en un tiempo puntiforme, una espiral viciosa que deja a cada una de las dos partes, chicos y profesores, en su propia impotencia inerte.

El estatismo del libro es, ante todo, estilístico; la pobreza verbal es, evidentemente, el resultado de un minucioso trabajo literario que imita la pobreza de la realidad escolar y el lenguaje de los estudiantes de bachillerato.

El ritmo de las frases es el de un rap, los conceptos entrecortados y repetidos, rápidas miradas a las marcas de las sudaderas como principal seña de identidad de los estudiantes.

Todo contrapunteado por las vagas y jocosas conversaciones en la sala de profesores, perdidas entre unas tareas burocráticas y unas reivindicaciones sindicales escuetas, o en una regurgitación de autoridad que es también la explotación última de la impotencia de las resoluciones de expulsión que afectan a los alumnos más insufribles.

El género de la clase no es tanto la novela escolar como el "no futuro", es decir, la falta de movimiento, la pérdida de rumbo lastrada por la descripción de un multiculturalismo obsesivo, descrito como un lodazal de prejuicios y desconfianzas, como una diversidad babélica irreconciliable, sorda a las llamadas de la tolerancia y la comprensión.

La página más poderosa y liberadora de la novela es aquella en la que el profesor llama "pedazo de mierda" a todo el alumnado, ahogando en su rabia incluso los débiles rastros de humanidad que ha logrado discernir en cada uno de los estudiantes, que finalmente son repudiados incluso por el profesor, que los arroja al círculo infernal de la masa amorfa más interesada en sudaderas y teléfonos móviles que en su propia salud mental.

Es un libro terriblemente doloroso, de un pesimismo certero, y Michele Serra se pregunta por qué tiene tanto éxito una novela tan implacable, que no deja ningún atisbo de esperanza, ninguna coartada ni para los adultos ni para los

niños; Los primeros son, de hecho, vistos como negligentes supervisores de la nada, los segundos como consumistas bulímicos, obtusos, racistas, tontos, sin supervisión, violentos en potencia, encerrados entre paredes como cobayas en una jaula y sin siquiera la, aunque cuestionable, satisfacción de ser cobayas en un experimento, porque no hay experimento.

Si ésta es la escuela, en Francia y en todo Occidente, los que quieren restaurar la vieja escuela parecen, continúa Serra, tener razón.

Serra, sin embargo, sugiere, como antídoto, releer a Starnone, Pennac y Marco Lodoli (2009) en los que la percepción del desastre escolar no está ciertamente atenuada, sino que la mirada del observador es humanamente participativa.

El 31 de octubre de 2011, La repubblica publicó un artículo de Massimo Recalcati titulado "Elogio de los profesores" en el que afirma que los profesores, a pesar de ser constantemente acusados por el ministro, los padres, los medios de comunicación, etc., no pueden ser sustituidos ni siquiera por el ordenador más sofisticado debido a su humanidad.

El autor del artículo recuerda algunos libros publicados recientemente dedicados a los profesores: *Ti voglio bene, maestro!* de Giuliano Corà (2011), *L'iguana non vuole* de Giusi Marchetta (2011), *La scuola s'è rotta* de Mila Spicola (2010) y destaca cómo la red, aunque ofrece un conocimiento ilimitado, no puede animar la erótica del aprendizaje.

El psicoanálisis y la pedagogía más ilustrada insisten en que el aprendizaje está condicionado por el eros del deseo y la existencia de la didáctica en la relación humana.

El buen maestro, según Recalcati, es aquel que, a la vez que transmite conocimientos, sabe mantenerlos en suspenso; esta suspensión coincide "con un doble tiempo de la dinámica formativa identificable en la vida cotidiana de todo maestro y de todo alumno como oscilación entre la necesidad de aplicación, esfuerzo y sacrificio y la posibilidad de heroizar el mundo a través del deseo de conocimiento, de viaje, de aventura, de ir más allá, de descubrir otros mundos, hacia lo no visto y lo desconocido".

El maestro competente, afirma Recalcati, no es el que pretende encarnar todo el saber humano, sino, al contrario, el que presume de su "docta (como diría Cusano) ignorancia" porque sabe que son los límites del saber los que animan el deseo de saber, y concluye diciendo que el gran pecado del que habla el mito bíblico del árbol del conocimiento consiste, tal vez, en la ilusión humana de acceder al dominio del conocimiento absoluto del bien y del mal, a un saber que pretende ser el maestro de la vida.

CAPÍTULO III

**La escuela como organización y posibles formas de evaluar el servicio escolar:
fundamentos teóricos**

3.1 Modelos organizativos comparados

Una organización (del griego antiguo: ὄργανον -organon- instrumento) es un grupo de personas formalmente unidas para lograr uno o varios objetivos comunes que individualmente serían difíciles de alcanzar.

Las organizaciones pueden distinguirse en cinco modelos correspondientes a distintas fases históricas:

1. Panóptico (finales del siglo XIX principios del XX): fue introducido en América por Andrew Carnegie en el ámbito de la producción de acero y se basa en una pirámide jerárquica y en el control global de todas las fases de producción. Se caracteriza por la producción masiva de bienes, por ejemplo alimentos y armas;

2. Organización científica del trabajo (años 20-40): las unidades se distinguen según el mejor uso posible en la cadena de producción y la diferenciación de los bienes;

3. Teoría de sistemas (años 50-60): la organización está descentralizada sobre una base territorial; la limitación del modelo sistémico es el riesgo de que algunas unidades descentralizadas se vuelvan ineficaces, casi como una organización de dos velocidades (el diseño tiene éxito si no hay demasiadas variaciones en la demanda);

4. Organización matricial (años 70-80): surge la experimentación de proyectos para nuevos productos; aumenta la movilidad y precariedad del trabajo debido a la contingencia de muchos proyectos; aumentan los conflictos entre organizaciones; los conocimientos y competencias del personal pueden compartirse entre departamentos funcionales y grupos de proyecto según las necesidades.

En este modelo organizativo, las personas tienen dos jefes: el director funcional, con una autoridad que se desliza verticalmente, y el director de proyecto, con una autoridad que se desliza horizontalmente.

Cibernética (1990s-00s): capaz de autorregularse basándose en la información recibida a través de la retroalimentación, capaz de supervisar los cambios y aplicar las respuestas adecuadas.

Los elementos de una organización son:

- Actores: personas que se dividen en personal y niveles según el papel que desempeñan;

- Estructura social: representa los elementos de regularidad de los procesos sociales;
- Tecnología: conjunto de medios y recursos para transformar insumos en productos;
- Propósito (misión): representación de los objetivos deseados;
- Entorno (setting): el contexto en el que la organización desarrolla sus actividades y también el conjunto de elementos externos que condicionan a dicha organización.

Las distintas ramas de las ciencias sociales se ocupan de las organizaciones de maneras diferentes: antropología, sociología, economía, ciencias políticas, psicología y gestión.

A través de la psicología social, por ejemplo, es posible analizar los procesos de socialización "en grupo" y "fuera de grupo", a través de la economía es posible comprender la elección del individuo como consumidor, la ciencia política analiza a su vez los vínculos entre la autoridad y el funcionamiento de la organización (calidad del sistema administrativo), en el ámbito de la economía, la organización es estudiada en cambio, con referencia a la empresa, por la rama de la economía de la empresa denominada organización empresarial.

Por tanto, cualquier enfoque de una organización no debe limitarse a una sola disciplina, sino que debe tener en cuenta todos los puntos de vista.

Así pues, los distintos enfoques también dan lugar a un número diverso de teorías y puntos de vista que abordan todo lo relacionado con el concepto de organización.

Por supuesto, algunas de estas ideas y perspectivas son compatibles entre sí, mientras que otras se contradicen.

Existen tres teorías fundamentales que han estudiado las organizaciones:

- La teoría de la "gestión científica" es obra de Frederick Winslow Taylor (1967), ingeniero y empresario estadounidense que inició la investigación de métodos para mejorar la eficacia de la producción.

Taylor sigue siendo hoy en día uno de los nombres más conocidos y mencionados del pensamiento organizativo: los orígenes de este pensamiento se remontan a principios de siglo.

Fue el responsable de la teoría de la gestión científica, cuyo objetivo es mejorar la eficacia de la empresa reduciendo los costes de producción (mejor producto a menor precio). Este objetivo puede alcanzarse aplicando métodos estrictos en la organización del trabajo, que hasta entonces se realizaba de forma muy laxa. Precisamente por eso se habla de OSL, u organización científica del trabajo.

Según Taylor, el objetivo principal de la empresa es lograr el máximo bienestar tanto del empresario como de los trabajadores: por lo tanto, el conflicto natural de intereses entre estas dos categorías de sujetos puede superarse de forma que se garanticen tanto unos costes laborales bajos para la empresa como unos salarios elevados para los trabajadores.

Para conseguirlo, es necesario realizar un estudio científico de los tiempos y métodos de trabajo, con la convicción de que sólo existe un camino (una mejor manera) para cada problema organizativo. Por lo tanto, hay que distinguir claramente entre el estudio y el diseño del trabajo y su ejecución: el ciclo de trabajo debe descomponerse en elementos analíticos, que deben estudiarse para encontrar la forma más económica y racional de llevarse a cabo, y luego reensamblarse para formar a los trabajadores en la única mejor manera.

Los trabajadores deben trabajar de acuerdo con las instrucciones recibidas, respetando el tiempo establecido.

También es necesario elegir al hombre adecuado para hacer el trabajo (el hombre adecuado al lugar adecuado).

El trabajador debe ser remunerado mediante un salario acorde con el rendimiento alcanzado, recompensando así a los que más producen mediante el uso de formas de incentivación: en la práctica, se trata de pagar por encima de la media (*homo oeconomicus*) a los que obtienen un mayor rendimiento.

La gestión científica presupone una división estricta de las tareas, la especialización de las funciones y la normalización de los procedimientos de trabajo.

También es de vital importancia la jerarquía y la necesidad de identificar la cadena de mando. Por último, cada líder debe tener un número limitado de subordinados para que el control pueda ejercerse con eficacia.

A este respecto, según Taylor, la estructura funcional es más adecuada que la jerárquica. Esta última, en efecto, asigna demasiadas tareas a la persona que dirige un taller, que debe, a menudo, disponer de conocimientos de diversa índole difíciles de encontrar en una sola persona. Con la estructura funcional, en cambio, cada empleado recibe tareas de varios jefes, pero sobre ámbitos diferentes.

Las ideas de Taylor se desarrollaron más tarde, también debido a la llegada de la "cadena de montaje" por Henry Ford, en el fordismo.

El movimiento de relaciones humanas está encabezado por Elton Mayo (2005). A partir de los experimentos de Elton Mayo, la consideración de la naturaleza social y relacional del individuo ganó en importancia, al igual que la observación de la relevancia de la motivación y la necesidad de seguridad inherentes a cada individuo, elementos fundamentales para transformar la empresa de un aparato exclusivamente técnico en un subsistema social más flexible y equilibrado.

En 1924, en los talleres Hawthorne de la planta de la Western Electric Company situada en un suburbio de Chicago, se inició un programa de investigación experimental sobre el grado de conexión entre la iluminación y la productividad. Tras una serie de mediciones basadas en el nivel de productividad alcanzado en diferentes condiciones de iluminación, los resultados resultaron inesperados y la relación entre ambas variables (productividad e iluminación) se reveló tan anómala e irregular que sugirió la existencia de una variable interviniente, el llamado "factor humano", es decir, el conjunto de factores psicológicos latentes que condicionan el comportamiento manifiesto de los sujetos. La demostración de la existencia del "factor humano" llegó con la detección de un efecto

particular que más tarde se denominó "efecto Hawthorne". Este fenómeno consistía en el comportamiento que adoptaban los trabajadores, conscientes de que estaban siendo observados. Los comportamientos adoptados tendían a una mejora del rendimiento laboral y, en consecuencia, a un aumento de la productividad, por lo que es de suponer que las transformaciones positivas detectadas no habrían resultado tanto de mejoras reales de las condiciones de trabajo como de los propios experimentos.

Mayo ponía así el foco, a diferencia de Taylor, no sólo en el salario, sino en todo el entorno de trabajo, aunque se percibe la importancia de perseguir el objetivo de la máxima productividad, también se entiende la necesidad de orientarse hacia la consecución de este objetivo a través de medios diferentes a los propuestos por el taylorismo.

El movimiento de análisis organizativo está encabezado por el sociólogo francés Michel Crozier, estudioso del fenómeno burocrático, que dedicó principalmente sus investigaciones al análisis de los fenómenos de movilidad profesional y de los factores de resistencia a la innovación. En su obra más significativa (*Le phénomène bureaucratique*, 1963) analizó la concentración de poder en la organización burocrática a nivel microsociológico, señalando cómo la fractura entre la cúpula y la base es atribuible principalmente a la aplicación discrecional de normas y reglamentos en beneficio de la primera. De ahí la sugerencia de introducir procedimientos para que la aplicación de las normas sea imparcial.

La burocracia se refiere a la organización de personas y recursos destinada a la realización de un fin colectivo según criterios de racionalidad, imparcialidad e impersonalidad. El término, definido sistemáticamente por Max Weber, indica el "poder de los despachos" (del francés *bureau*): un poder (o, más correctamente, una forma de ejercicio del poder) que se estructura en torno a normas impersonales y abstractas, procedimientos, papeles definidos de una vez por todas e inmutables por el individuo que desempeña temporalmente una función.

La etimología híbrida del término, del francés bureau ('oficina') unido al griego krátos ('poder') revela su origen tardío y su derivación claramente francófona.

Henry Mintzberg (1996), académico canadiense, estudioso de la ciencia de la gestión, la investigación de operaciones, la organización y la estrategia; basándose en el tipo predominante de actividades realizadas (tareas repetitivas y estandarizadas frente a tareas que requieren discreción e iniciativa), distingue entre "burocracia mecánica" y "burocracia profesional", cada una caracterizada por mecanismos de coordinación y control diferentes y específicos: estandarización del proceso de trabajo y estandarización de las competencias.

James Gardner March (1972) es catedrático emérito Jack Steele Parker de la Universidad de Stanford, conocido sobre todo por sus investigaciones sobre las organizaciones y los procesos de toma de decisiones.

El Modelo del Cubo de Basura es un modelo que representa sucintamente la idea de la oportunidad de decisión en grupo dentro de la empresa. El texto original en el que se expuso por primera vez llevaba por título "A Garbage Can Model of Organisational Choice" de Cohen, Michael D.; March, James G.; Olsen, Johan P. (1972).

La organización se entiende como un cubo de basura donde se mezcla una desordenada colección de objetos que pueden encontrarse unos con otros. En este cubo se depositan los problemas que hay que resolver, las posibles soluciones y, por último, las personas que tienen que hacer la elección.

Los cuatro elementos del contenedor que influyen en la decisión son:

- los problemas
- decisiones
- los participantes
- las posibilidades de elección.

La idea es que el proceso de toma de decisiones es confuso, ya que los problemas y las soluciones se extraen del contenedor de forma totalmente aleatoria: hay una falta de racionalidad entre las acciones de los individuos y el resultado global derivado de esas acciones porque las preferencias individuales son inciertas, las

relaciones causa-efecto no están claras y la participación en la toma de decisiones es fluida. Las relaciones causales que subyacen a problemas concretos de decisión organizativa son muy ambiguas en la forma de cadena de medio fin en la que surgen; a menudo, las relaciones causales sólo se aclaran tras reconstrucciones a posteriori.

Cohen, March y Olsen denominan "anarquías organizadas" a aquellas organizaciones que se caracterizan por:

- el carácter problemático de las preferencias expresadas (la organización no dispone de criterios suficientemente definidos y constantes con los que orientar sus elecciones);
- la oscuridad de las tecnologías empleadas (la correlación entre los medios utilizados y los resultados obtenidos no está clara);
- la fluidez de la participación (el tiempo, la energía y la implicación de los participantes son tan variables como los propios participantes).

Karl Weick, psicólogo estadounidense contemporáneo, teórico de los vínculos débiles y las anarquías organizadas.

Weick, uno de los teóricos más importantes del pensamiento organizativo contemporáneo, sostenía en 1976 que la realidad carece de sentido si la consideramos al margen del significado que los individuos le atribuyen.

El modo en que asignamos significado a todo lo que experimentamos es lo que Weick denomina "sensemaking", un proceso que consiste en dar un orden lógico al caótico conjunto de información que recibimos del exterior, estructurando todos los elementos dentro de mapas cognitivos que predisponen nuestro comportamiento futuro y pueden, al mismo tiempo, verse influidos por lo que, en una fase posterior, llame nuestra atención.

Los procesos de creación de sentido, según Weick, coinciden con los procesos de organización: crear sentido y organizar son, por tanto, la misma cosa, no hay distinción entre estos dos actos, a pesar de que uno pertenece al plano mental y el otro al plano práctico.

Weick también consideró otro factor: la posibilidad de que individuos dotados de un poder particular puedan dar una lectura de la realidad que luego sea propuesta y compartida por otros. En la práctica, el autor argumentó que el hecho de compartir una misma forma de leer la realidad organizativa puede depender de la presencia de estilos de liderazgo lo suficientemente autoritarios como para proporcionar a los individuos mapas cognitivos específicos y entornos que se ajusten a los mapas propuestos.

Esta afirmación nos lleva a un tema muy importante y debatido, el de la influencia del liderazgo en la definición y percepción del clima organizativo.

De los muchos autores que han destacado la relación entre clima organizativo y liderazgo, Weick pertenece a esa corriente de estudiosos que, sin embargo, no han olvidado la irreductible especificidad de cada individuo y, por tanto, la inevitable complejidad y pluralidad de las atribuciones de significado.

March y Weich comparan la holgura de los sistemas educativos con un partido de fútbol sin sentido, como puede verse en la siguiente descripción:

"Imagine que es usted el árbitro, entrenador, jugador o espectador de un singular partido de fútbol: el campo tiene forma circular, hay más de dos porterías y están diseminadas, al azar, por los bordes del campo. Los participantes pueden entrar y salir del campo a voluntad; pueden decir "he marcado un gol" tantas veces como quieran, en cualquier momento. Todo el juego se desarrolla en un campo inclinado y se juega como si tuviera sentido.

Ahora bien, si sustituimos, en el ejemplo, el árbitro por el director, los entrenadores por los profesores, los jugadores por los alumnos, los espectadores por los padres, y el fútbol por la actividad escolar, obtenemos una descripción igualmente singular de las organizaciones escolares". (March y Weich, 1976 p. 94).

Esta situación también está bien representada en las "tonterías" de Lewis Carroll. En este juego, los palos son flamencos que doblan el cuello al golpear la pelota, las pelotas son erizos arrugados que, de vez en cuando, se desenrollan y se mueven solos, las porterías están hechas por soldados-tarjeta que, de la nada,

deciden salir a pasear, mientras la reina grita órdenes tan definitivas como desoídas. (Lewis Carrol, *Alicia en el país de las maravillas*, p. 27).

El "no lugar" de Augè también es significativo a este respecto.

En 1993, Augè definió las realidades no organizadas (y las escuelas podrían parecerlo desde ciertos puntos de vista) como "no lugares", es decir, realidades en las que se encuentran sujetos que no tienen nada que ver entre sí y que se encuentran de manera aleatoria, efímera, inconsciente, sin relaciones ni consecuencias significativas.

Daniel Goleman (Stockton, 1946) es un psicólogo estadounidense, autor en 1995 del texto *Inteligencia emocional*. En este libro, el autor afirma, entre otras cosas, que el autoconocimiento, la persistencia y la empatía son elementos que surgen de la inteligencia humana, y son los que probablemente más influyen en la vida del ser humano. A menudo, estas capacidades, que conforman la inteligencia emocional, se subestimaban, se ignoraban o no se consideraban un elemento relevante en el cálculo del conocido, pero degradado, cociente intelectual (CI).

Según Daniel Goleman, un líder eficaz no sólo debe tener habilidades intelectuales, sino que también debe tener conciencia de sí mismo, ser capaz de gestionar sus propias emociones, comprender los sentimientos de los demás, saber cultivar las relaciones interpersonales y, sobre todo, saber crear resonancia.

La resonancia es la capacidad del líder para dirigir las emociones del grupo en una dirección positiva, sacando lo mejor de cada uno, permitiendo que el grupo se mueva al unísono con el entusiasmo y la energía del líder. Cuanto mayor sea la resonancia entre las personas, menos estáticas serán sus interacciones. Para un líder, crear resonancia significa desencadenar una serie de sentimientos positivos en el grupo de personas que dirige. Los líderes eficaces están en sintonía con los sentimientos de los demás y los dirigen en una dirección emocional positiva. Hablan con autenticidad de sus valores, orientaciones y prioridades y crean resonancias con las emociones de las personas que les rodean. El papel del líder no consiste sólo en obtener beneficios y estrategias,

sino también en gestionar y difundir las emociones. Saber crear resonancias es algo natural para las personas con un buen nivel de inteligencia emocional (autoconciencia, autogestión, conciencia social y gestión de las relaciones).

Goleman teorizó seis tipos de liderazgo:

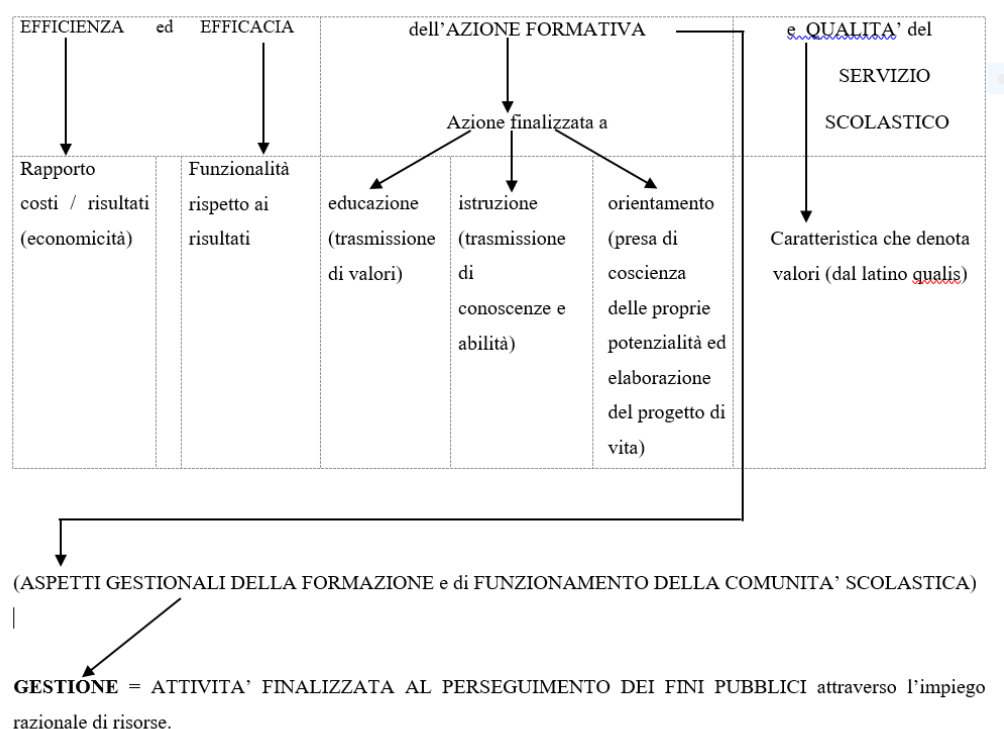
- El líder visionario es un líder que cree en su visión y consigue mover al grupo hacia un sueño común
- El líder-formador es un líder que escucha, aconseja, anima, delega, ayuda a los individuos del grupo a reconocer sus puntos fuertes y débiles y vincula sus deseos a los objetivos corporativos.
- El líder afiliado es un líder que pretende crear armonía, resolver conflictos y problemas centrándose en la amistad y la moral.
- El líder democrático es un líder que se esfuerza por colaborar, que sabe escuchar y favorece el trabajo en equipo.
- El líder regulador del ritmo es un líder impaciente, especialmente motivado por el éxito, orientado a la consecución de determinados resultados y cifras a expensas de la colaboración. Es eficaz, durante periodos cortos, en ventas y con un equipo motivado y competente.
- El líder al mando es un jefe en jefe, que da órdenes, comprueba y controla las actividades. Es amenazador, crea disonancia y contamina el estado de ánimo de todos. Este estilo puede ser útil en momentos de crisis grave, cambios radicales o cuando hay que resolver problemas con urgencia. Se utiliza especialmente en un entorno militar.

(Primal Leadership de Goleman, Boyatzis y McKee, 2002)

¿Qué tipología se adapta mejor a la escuela italiana contemporánea?

3.2 Eficiencia y eficacia de la acción educativa y calidad del servicio escolar

El siguiente mapa conceptual visualiza los vínculos entre la acción educativa de la escuela y la calidad del servicio escolar que debe gestionarse mediante una actividad racional en pos de los objetivos públicos.



Mapa conceptual nº 1 - elaboración propia

Recordemos que el problema de la calidad se planteaba mucho antes de la escuela en el seno de las organizaciones productoras de bienes, como se visualiza en el cuadro siguiente.

Etapas históricas y escuela de pensamiento	Objetivos	Método	Problemas
1900-1930: control de <u>calidad</u> o control del producto acabado (Taylor) ³ .	Evitar la comercialización de productos defectuosos.	Llevar a cabo la inspección-prueba del proceso de producción de los productos acabados.	Costes finales elevados debido al número de controles realizados necesario.
1940-1950: <u>garantía de calidad</u> o control del proceso de producción (Deming) ⁴ .	Evite crear productos defectuosos.	Controles operativos dentro del proceso de producción.	No basta con ser competitivo en mercados altamente competitivos.

³P.W. TAYLOR Ingeniero estadounidense que vivió entre 1865 y 1915.

⁴ W. E. DEMING Consultor industrial estadounidense.

		Proceso de calidad = producto de calidad.	
1954: <u>calidad total, es</u> decir, implicación descendente, mejora continua, participación de todos (Juran ⁵ , Ishkawa). ⁶	Satisfacer al cliente con el menor coste de producción.	Implicación y capacitación de todas las funciones en todos los sectores de la empresa y a todos los niveles.	Superar actitudes empresariales arraigadas. Exigencia de competencias técnicas e interpersonales, no presentes en la actualidad.
1974: creación en EE.UU. de los primeros círculos de calidad	Fabricar un producto que se <u>ajuste a</u> las necesidades del cliente.		
1980: creación en Italia de los primeros círculos de calidad en las industrias Barilla, Pirelli, Fiat y Alfa Romeo.	Expresar la calidad en forma de datos, es decir, en hechos concretos y <u>medidos</u> . <u>Prevención de errores.</u> <u>Mejore la actividad de forma gradual y continua.</u> <u>Capacitar a todos los que trabajan en la empresa.</u>	Formación de pequeños grupos para gestionar un proceso de mejora eficaz y eficiente mediante la estrategia de los pequeños pasos.	

Mapa conceptual nº 2: Transformación propia

Giuseppe Negro, en su texto *La calidad total en la escuela* (1995), afirma que, ante todo, conviene replantearse el primer gran cambio que se está produciendo

⁵ J. M. JURAN Consultor industrial estadounidense.

⁶ Ishkawa Karou, japonés, teórico de la administración de empresas y experto en control de calidad.

hoy en día: el de la sociedad que, de industrial, ha pasado a ser terciaria o cuaternaria avanzada.

En esta sociedad, ya no hay lugar para los empleos poco cualificados y se expulsa a los más débiles del mundo productivo.

Es una sociedad que cambia rápidamente y en la que sólo sobreviven los que han aprendido a aprender.

Que no se olvide, sobre todo cuando se invocan los recursos materiales para el crecimiento, que la riqueza de cualquier país depende, ante todo, del crecimiento de los recursos humanos.

Un ejemplo esclarecedor es Japón, una isla sin riquezas naturales que ha construido su milagro económico sobre los recursos humanos, y Brasil, un país con recursos materiales inagotables que vive en condiciones de subdesarrollo.

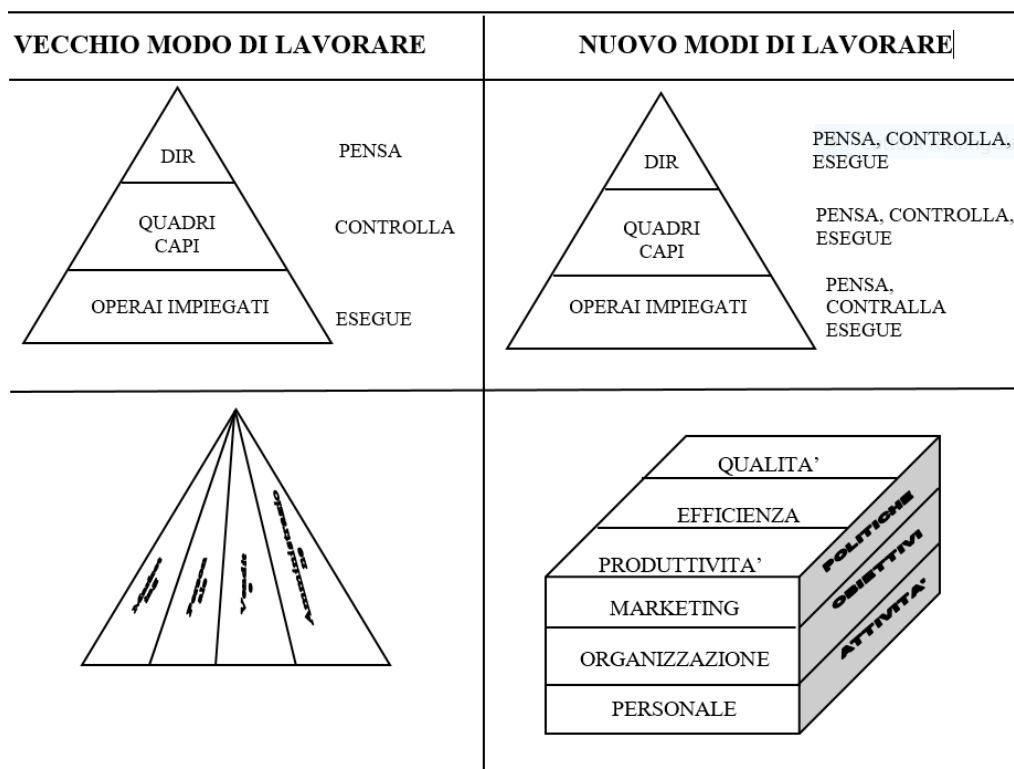
Un segundo cambio es el modelo organizativo o la división del trabajo.

De hecho, la sociedad industrial se basaba en la división horizontal y vertical del trabajo que repartía los papeles de forma muy clara: a los directivos se les pedía que pensarán, a los ejecutivos que controlaran y a los obreros o empleados que actuaran.

Cada uno ocupaba su lugar y no le importaba lo que ocurría por encima o por debajo de él.

Del mismo modo, cada persona se situaba dentro de una función (marketing, personal, ventas, administración) y su mundo quedaba encerrado en ella.

La figura que reproducimos a continuación visualiza el cambio que se está produciendo y que llevará a que cada vez más personas trabajen en grupo y a que los directivos se conviertan en coaches, en conductores, es decir, en personas capaces de favorecer la integración de los miembros del grupo.



(Figura 1: del texto "Calidad total en la escuela" de G. Negro, p. 53).

Un tercer cambio que hay que abordar se refiere a las nuevas necesidades de la economía y la comunidad. El aumento de la presión fiscal genera, de hecho, en la comunidad una mayor atención y control hacia los servicios públicos.

Las personas que actúan con una lógica de calidad total pueden hacer frente al contexto descrito anteriormente, ya que han desarrollado la capacidad de autocontrol, la responsabilidad, la mejora continua y han interiorizado valores sólidos como la confianza en sus propias capacidades, un enfoque positivo de los problemas y el respeto mutuo.

En sociedad, este hombre será más sensible a las relaciones interpersonales, sabrá estar en grupo y respetará las normas de convivencia.

En el mundo laboral actual, que ve la transformación del trabajo manual (mano de obra) en trabajo intelectual (mano de obra mental), el hombre de la calidad total habrá adquirido los soportes conceptuales y metodológicos necesarios

para resolver problemas, controlar, regular, adaptarse al cambio, afrontar con creatividad situaciones en constante evolución y trabajar en equipo.

En el tema de la calidad y el servicio escolar, Negro durante la década de los 90 la filosofía de la calidad se extendió también dentro de las organizaciones productoras de servicios, por tanto, también en las escuelas, gracias al encuentro de dos líneas de tendencia cuyos protagonistas fueron Confindustria, por un lado, que veía en la escuela un recurso estratégico para el futuro del país, y las escuelas, por otro, donde ya se había desarrollado una cierta mentalidad organizativa y donde veían en la cultura empresarial un paradigma del que no podían prescindir para desarrollar soluciones a sus problemas.

La "filosofía de la calidad" se presenta como un terreno especialmente adecuado para este diálogo entre la escuela y la empresa.

Hacer calidad significa responder a las necesidades del cliente, que debe estar satisfecho con la calidad del producto para que se "adquiera" y luego se "consolide".

A primera vista, estas declaraciones parecen marcar una distancia insalvable con la escuela, al menos la escuela pública que no tenía clientes y sabía lo que tenía que hacer.

Sin embargo, si conseguimos superar la barrera terminológica, el discurso se vuelve muy interesante, incluso para las escuelas.

Franco Azzali nos recuerda que, en las escuelas, el proceso de toma de decisiones siempre ha estado centrado en el profesor que, más allá de las declaraciones verbales, siempre ha elegido en función de sus propios intereses, gustos y convicciones.

Los decretos delegados han conservado quizás esta ambigüedad fundamental porque han ofrecido un amplio poder de decisión a los operadores escolares, estabilizando de hecho su autorreferencialidad.

El problema de la calidad total es, ante todo, un problema cultural.

Tomar al alumno y a las familias como clientes significa, de hecho, reafirmar la centralidad del alumno, pero, al mismo tiempo, evitar la interpretación

paternalista de la misma que coincide con pretender saber lo que el alumno necesita y, si rechaza la oferta, castigarle o abandonarle.

Por tanto, debemos esforzarnos por leer el comportamiento real de los usuarios y tenerlo en cuenta, trabajando en los problemas que nos plantea el cliente y no sólo en los que nos apetece abordar.

El alumno que se compromete voluntariamente, nos recuerda Azzali, es un cliente que compra, el que se compromete por coacción es un cliente que compra poco y se iría si pudiera, el alumno que no se compromete es un cliente que no compra, que se ha ido, aunque físicamente se quede por falta de alternativas.

Por lo tanto, es necesario trabajar en la calidad y esto significa trabajar en dos aspectos complementarios: los negativos que hay que eliminar y los positivos que hay que aumentar.

Según Franco Azzali, esto sólo puede ocurrir mediante continuos "avances", es decir, momentos de ruptura con la tradición:

- Identificando periódicamente determinados objetivos cuya realización conlleve cambios reales, aunque no llamativos.

- No abordar todos los problemas a la vez, sino esforzarse por resolver los que parecen ofrecer mayores posibilidades de éxito.

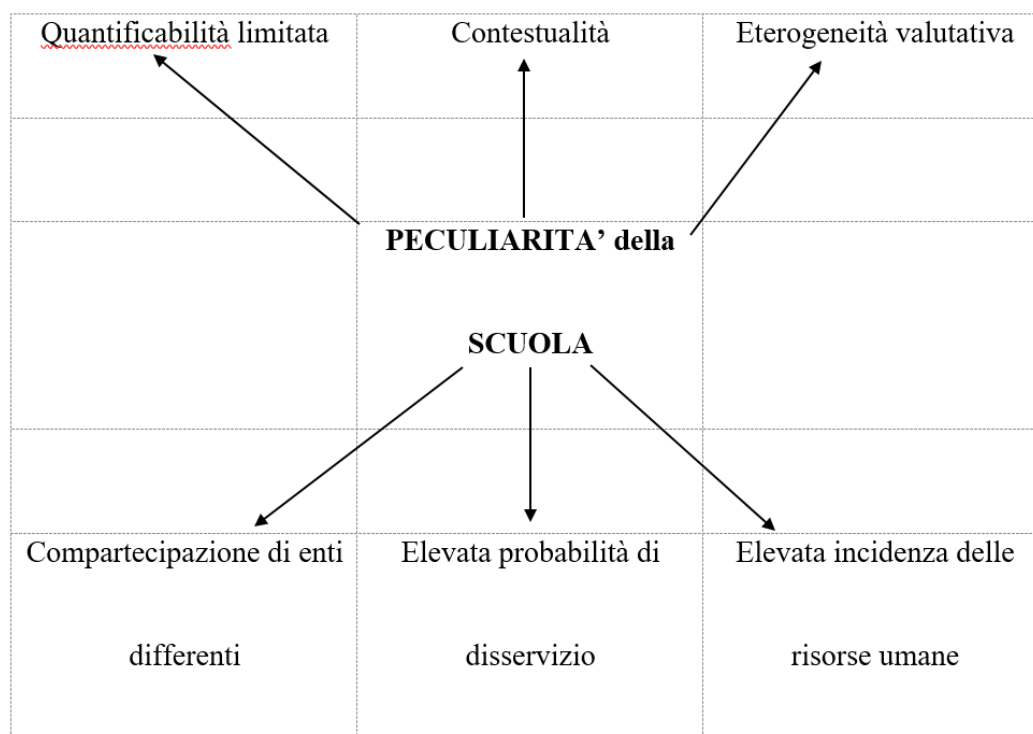
La calidad total se basa, por tanto, en la capacidad de resolver problemas que tienden a la mejora continua de lo existente y tienen por objeto identificar las cosas y situaciones problemáticas para cambiarlas a mejor.

Una vez que se ha encontrado una solución satisfactoria al problema, se adopta sistemáticamente cada vez que surge el problema, traduciendo así la solución en normas de conducta y exigiendo a todos los miembros de la organización que actúen de acuerdo con ellas.

De hecho, sería antieconómico reinventar todas las soluciones cada vez, aunque siempre haya que buscar otras mejores, aunque sea mediante la estrategia de los pequeños pasos.

El propio Giuseppe Negro, en la citada obra *La qualità totale a scuola (La calidad total en la escuela)*, afirma que sería un grave error trasladar automáticamente al sistema escolar modelos y programas diseñados y desarrollados en otros contextos, especialmente en la industria.

De hecho, la escuela presenta las características que se muestran en el siguiente mapa:



Mapa conceptual nº 3: Elaboración propia

Cabe preguntarse: ¿es mensurable la calidad del servicio educativo?

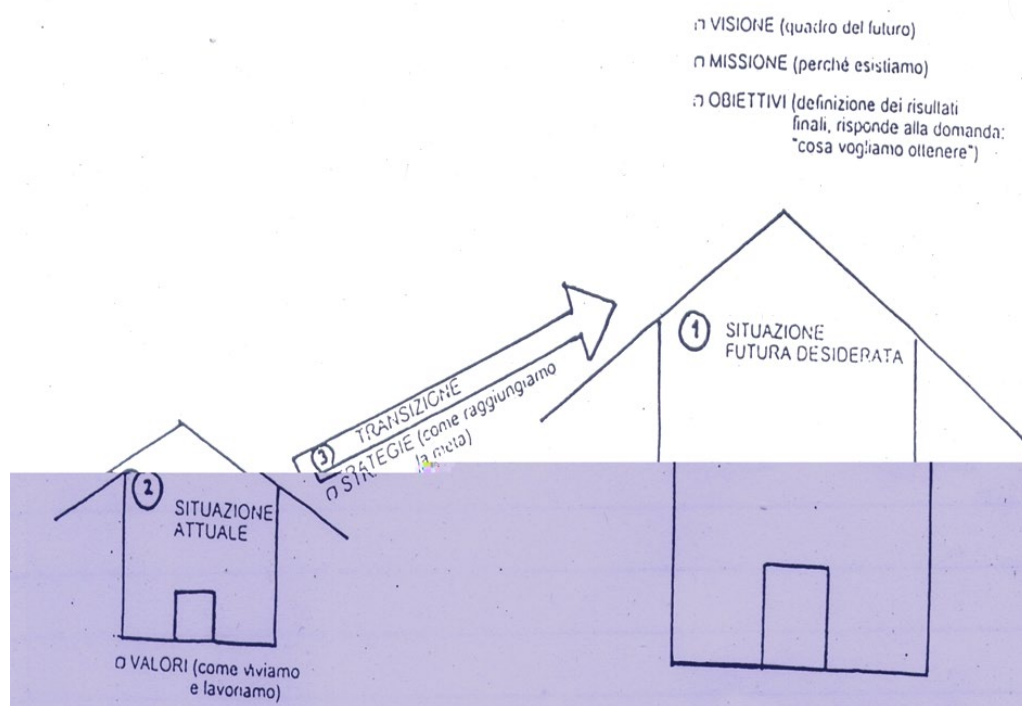
Sí, pero a distintos niveles, como se muestra en la siguiente tabla.

CONTADOR	OBSERVACIÓN	PERCEPCIÓN
➤ % DE SALIDA ➤ % DE ABSENTISMO (DE PERSONAL ESCOLAR Y ALUMNOS) ➤ FRECUENCIA DE LAS REUNIONES CON LOS PADRES ➤ GRADO DE APLICACIÓN DEL PROGRAMA ➤ CONOCIMIENTOS DE LOS ESTUDIANTES ➤ % DE UTILIZACIÓN DE LOS LABORATORIOS Y SERVICIOS DE APOYO ➤ ÍNDICES DE COHESIÓN DE CLASE ➤ % DE SATISFACCIÓN DE LOS CLIENTES (ESTUDIANTES, PADRES, EMPLEADORES, ETC.) ➤ TIEMPOS DE ESPERA PARA ACCEDER AL EMPLEO ➤ NÚMERO DE DENUNCIAS ➤ NÚMERO DE ACCIDENTES/INCIDENTES	➤ COMPORTAMIENTO INDIVIDUAL Y EN CLASE DE LOS ALUMNOS ➤ COMPORTAMIENTO DEL PROFESOR (implicación, cooperación, claridad, voluntad de diálogo, etc.) ➤ COMPORTAMIENTO DEL PERSONAL Y DE LOS NO DOCENTES (cortesía, precisión, disponibilidad, fiabilidad, puntualidad, lenguaje, etc.) ➤ CALIDAD DEL TRABAJO DEL ALUMNO (en clase, en casa, en grupo, etc.) ➤ ELABORADOS DE CALIDAD PRODUCIDOS POR LOS PROFESORES (programaciones didácticas, verificaciones, tabla de evaluación, etc.)	➤ CALIDAD PERCIBIDA POR LOS ALUMNOS (confianza, implicación, claridad, equidad, escucha, asistencia, contenido de la enseñanza, etc.) ➤ CALIDAD PERCIBIDA POR LOS PADRES (implicación, asistencia, aprendizaje, comunicación, facilidad de acceso, etc.) ➤ CALIDAD PERCIBIDA POR OTROS CLIENTES COMO LA COMUNIDAD, EL CENTRO DE TRABAJO, LAS ESCUELAS SUPERIORES (imagen, preparación técnica y comportamiento)

(Figura 2: del texto *Calidad total en la escuela*, de G. Negro, p. 70)

¿Qué hacer?

Es necesario desarrollar una visión y una misión positivas y definir objetivos concretos, como se visualiza en la siguiente figura:



(Figura 3: del texto *Calidad total en la escuela* de G. Negro, p. 75)

CAPÍTULO IV

La evaluación del sistema escolar en la Italia contemporánea

4.1 - Ejercicio de la autonomía y evaluación en las escuelas italianas

<<La evaluación es la otra cara de la autonomía. En efecto, en un sistema escolar autónomo no se dan prescripciones minuciosas a seguir, cuya observancia formal se comprueba, sino que se definen objetivos y normas cuya consecución se comprueba, dejando a los centros y a los profesores amplios márgenes de decisión en cuanto a la organización didáctica>>. P. CALIDONI (1989), Progettazione, organizzazione didattica, valutazione nella scuola dell'autonomia, Editrice La Scuola, Brescia, p. 87.

De hecho, se ha pasado de lo que antes se definía como "control administrativo" a "control de gestión", es decir, ya no basta con que las acciones sean formalmente correctas, sino que es necesario que sean eficaces (capaces de perseguir los objetivos fijados) y eficientes (que garanticen la mejor relación entre costes y beneficios). En el sistema de autonomía, la responsabilidad de la calidad de la escuela es también y sobre todo de sus "actores" (profesores, directivos, ATA, alumnos, padres, ...), en este sentido puede decirse que *<<La evaluación, por tanto, no concierne sólo a los alumnos sino a todo el sistema>>.* El legislador italiano ya en el Decreto Presidencial 275/99 (Reglamento que contiene normas sobre la autonomía de las instituciones escolares de conformidad con el art. 21, de la ley 59/1997) en el art. 4, c. 4 afirmaba: *"... en el ejercicio de la autonomía pedagógica, las instituciones escolares ... identifican ... los métodos y los criterios para la evaluación de los alumnos de conformidad con la legislación nacional y los criterios para la evaluación periódica de los resultados alcanzados por las instituciones escolares con respecto a los objetivos fijados"* y en la Ley nº 53 de 28 de marzo de 2003 (Delegación del Gobierno para la definición de las normas generales sobre la educación y los niveles esenciales de rendimiento en la educación y la formación profesional), art. 3, c. 1, let.b, se

especificaba que "a efectos de la mejora progresiva y la armonización de la calidad del sistema educativo y de formación, el Instituto Nacional de Evaluación del Sistema Educativo realizará controles periódicos y sistemáticos de los conocimientos y competencias de los alumnos y de la calidad global de la oferta de los centros educativos y de formación".

En cumplimiento de la citada Ley 53\2003, el DECRETO LEGISLATIVO nº 286 de 19 de noviembre de 2004 (Creación del Servicio Nacional de Evaluación del Sistema de Educación y Formación, así como reorganización del instituto del mismo nombre, de conformidad con los artículos 1 y 3 de la Ley nº 53 de 28 de marzo de 2003) establece el "servicio nacional de evaluación del sistema de educación y formación" con el objetivo de evaluar su eficiencia y eficacia, situando la evaluación en el contexto internacional.

Desde 2008, el INVALSI (Directiva MIUR nº 74/2008 y Decreto Legislativo nº 213/2009), siguiendo la estela de las Recomendaciones Europeas para la implantación de un Sistema de Evaluación (COM/2014 - 413/2), el instituto nacional para la evaluación del sistema educativo (INVALSI) se ha encargado de estudiar y definir un modelo de evaluación de centros capaz de detectar las estructuras organizativas y las prácticas docentes que favorecen un mejor aprendizaje de los alumnos.

Para ello, el Instituto Nacional de Evaluación del Sistema Educativo y de Formación realizó un amplio estudio, denominado VALSIS (evaluación del sistema y de los centros escolares), publicado en 2011, en el que:

- Consultó la bibliografía pertinente y observó las distintas clasificaciones de los modelos de evaluación, según los fines, las metodologías utilizadas, los elementos clave, los resultados y el público destinatario;
- Se han analizado numerosas experiencias territoriales de autoevaluación surgidas y realizadas en red (ReQus-Network for School Quality, Stresa-Strumenti per l'Efficacia della Scuola e l'Autovalutazione, Faro-formazione autoanalisi, ricerca output, etc.) o relacionadas en cierta

medida con la evaluación externa, como Monipof (Monitoraggio dei Piani dell'offerta formativa).

- Revisó los resultados de los experimentos VALES y de Evaluación y Mejora realizados en 2012-2014.
- Desarrolló un marco para los informes de autoevaluación de las escuelas, en formato electrónico.

El Decreto Presidencial 80/2013 (Reglamento del sistema nacional de evaluación en educación y formación), en su artículo 6, define las modalidades de implementación de la evaluación escolar identificando cuatro momentos sucesivos: autoevaluación, evaluación externa, acciones de mejora, informe social.

A) La autoevaluación de los centros de enseñanza consta de los siguientes procedimientos:

- 1) análisis y verificación de su servicio a partir de los datos puestos a disposición por el sistema de información del Ministerio, las encuestas de aprendizaje y los cálculos de valor añadido devueltos por el INVALSI, así como otros elementos significativos integrados por la propia escuela;
- 2) elaboración de un informe de autoevaluación en formato electrónico, según un marco preparado por INVALSI, y formulación de un plan de mejora

B) La evaluación externa se realiza a través de:

- 1) identificación por parte del INVALSI de las situaciones a auditar, sobre la base de indicadores de eficiencia y eficacia definidos previamente por el propio INVALSI;
- 2) visitas de equipos de evaluación externa (EVN) específicamente formados, mediante la aplicación de protocolos de evaluación normativamente establecidos;
- 3) redefinición por parte de los centros educativos de sus planes de mejora a partir de los resultados del análisis realizado por los núcleos;

C) Las acciones de mejora implican la definición e implementación por parte de las instituciones escolares de medidas de mejora, también con el apoyo

del INDIRE (Instituto Nacional de Documentación e Investigación Educativa) o mediante la colaboración con universidades, organismos de investigación, asociaciones profesionales y culturales (dentro de los límites de los recursos humanos y financieros disponibles y sin determinar nuevas o mayores cargas para la hacienda pública);

D) El reporte social de las instituciones educativas se materializa en la publicación y difusión de los resultados alcanzados, a través de indicadores y datos comparables, tanto en una dimensión de transparencia como en una dimensión de compartir y promover la mejora del servicio con la comunidad a la que pertenecen.

Metafóricamente, el sistema nacional de evaluación italiano, establecido en el Decreto Presidencial 80/2013, puede compararse con una mesa que se sostiene sobre cuatro patas:

- INVALSI con la tarea de preparar modelos y herramientas de evaluación;
- INDIRE con tareas de apoyo pedagógico, didáctico y organizativo a los centros escolares;
- contingente de inspección con tareas de evaluación dentro de los núcleos;
- unidades de evaluación externa con tareas de análisis y evaluación externa del servicio escolar.

Una segunda metáfora del servicio nacional de evaluación es la de la escalera de cuatro peldaños, representada por los momentos sucesivos de autoevaluación, evaluación externa, mejora e informe social.

Al final de este primer apartado, se plantea la cuestión de si las escuelas italianas están preparadas para la aplicación de las normas sobre evaluación externa sancionadas por el legislador en 2013 y, en caso afirmativo, cómo y en qué medida se están preparando.

4.2: Modelos teóricos y experimentos relativos a la evaluación del sistema escolar en Italia

Las instituciones escolares, antes de 2013, año en que entró en vigor por primera vez el Decreto Presidencial 80, sobre todo tras la llamada reforma Moratti de 2003 y la posterior creación del servicio nacional de evaluación en 2004 (DECRETO LEGISLATIVO nº 286 de 19 de noviembre de 2004, Creación del Servicio Nacional de Evaluación del Sistema Educativo y Formativo), experimentaron tanto con la autoevaluación como con la evaluación externa.

La autoevaluación de la escuela tiene por objeto analizar la "escuela real" para detectar cualquier desviación de las normas definidas, ya sea a nivel pedagógico-didáctico, organizativo o de ambos tipos.

La autoevaluación es una actividad altamente intelectual, emocional y relacional que, bien llevada, configura la escuela como una organización de aprendizaje.

Senge (1990) define la "organización que aprende" como una organización en la que no es posible no aprender, ya que el aprendizaje es un proceso intrínseco de la vida profesional en este contexto. La organización que aprende es, por tanto, una comunidad de personas que intercambian constantemente sus habilidades y competencias para crear y concebir nuevas ideas.

Según Malhotra (1996), una organización que aprende es "una organización con un sistema filosófico capaz de anticipar y reaccionar ante el cambio, la complejidad y la incertidumbre".

Según Shein (2004), hay cuatro factores de los que depende la capacidad de aprendizaje de una organización: 1) un sentido generalizado de identidad, propósito o misión; 2) el potencial del sistema (organización) para adaptarse y actualizarse en función de los cambios internos y externos a la organización; 3) la capacidad del sistema para percibir y medir la realidad externa; 4) un cierto

nivel de integración de los subsistemas (y sus culturas) que componen el sistema en su conjunto.

La autoevaluación puede realizarse, como afirma M. Castoldi (2005), desde diferentes perspectivas de análisis:

- satisfacción del cliente que favorezca el punto de vista del consumidor;
- autoanálisis escolar que privilegia el punto de vista de los operadores escolares;
- Indicadores educativos que mejoran el perfil global de un sistema educativo (por ejemplo, el elaborado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico - O.C.S.E.);
- diagnóstico organizativo vinculado a las experiencias del proyecto Calidad promovido por el M.P.I., de tipo sistémico con la presencia de un consultor externo.

Las escuelas italianas, como ya se ha destacado, han llevado a cabo actividades de autoevaluación antes del Decreto Presidencial 80\2013; algunas de forma "artesanal", es decir, utilizando herramientas desarrolladas dentro de la propia escuela, otras aplicando modelos con base científica que a menudo se compartían en la web; entre estos, los modelos preferidos eran los siguientes

- E.F.Q.M. (Fundación Europea para la Gestión de la Calidad);
 - MONIPOF (seguimiento del POF) propuesto por IRRE Lombardia y aplicado también en Sicilia con el patrocinio de IRRE Sicilia;
 - A.I.R. (autoanálisis del instituto en red).
- CAF (Common Assessment Framework), modelo europeo para la mejora de las administraciones públicas, cuyo objetivo es captar las características específicas de las organizaciones del sector público, servir de herramienta a los administradores públicos que deseen mejorar el rendimiento de su organización, actuar de "puente" que vincule los distintos modelos y metodologías utilizados en la Gestión de la Calidad, permitir la introducción de estudios comparativos

(mediante "referencias objetivas") entre organizaciones del sector público.

- MODELO CIPP (Contexto, Input, Proceso y Producto) de Stufflebeam (2017), retomado en los modelos posteriores de Hopkins (1994) y Scheerens (1994), consistente en cuatro áreas de observación divididas en subáreas.
- Proyecto FARO (Formación, autoanálisis, investigación, salida), de especial relevancia debido al gran número de escuelas pertenecientes a la red del mismo nombre y orientado al ejercicio de la autonomía escolar como oportunidad de comparación emulativa y no competitiva y a la adopción de procedimientos de control interno para identificar puntos fuertes y áreas de debilidad con vistas a la mejora progresiva mediante la comparación con otras realidades profesionales.

Algunas escuelas italianas también han experimentado, voluntariamente, con formas de evaluación externa, recurriendo a organismos certificadores para obtener una CERTIFICACIÓN de calidad o demostración del cumplimiento de normas específicas por parte de un tercero independiente.

Una vez tomada la decisión de iniciar un proyecto de certificación, el primer paso operativo fue, para estas escuelas, elegir la norma de referencia ISO (organización internacional de normalización), es decir, la elaborada por la federación mundial de organismos nacionales de certificación, entre ellos los italianos .

Los centros escolares pueden solicitar la certificación de toda o parte de su actividad escolar (por ejemplo, preescolar).

Llegados a este punto, había que construir EL SISTEMA DE CALIDAD, lo que podía llevar de uno a varios años, dependiendo de la complejidad de la escuela, la disponibilidad de personal y la presencia de consultores externos. En esta fase, había que analizar y racionalizar los procesos, elaborar procedimientos, herramientas de seguimiento y evaluación y, por último, solicitar una AUDITORÍA externa a un organismo de certificación oficialmente reconocido, que en Italia

debía estar acreditado por el SINCERT (Sistema Nazionale di Accreditamento degli organismi di Certificazione - Sistema Nacional de Acreditación de Organismos de Certificación), lo que, por supuesto, tenía un cierto coste.

Además de la autoevaluación y la certificación externa de calidad, muchas escuelas italianas han participado en experimentos relativos a la evaluación del sistema escolar, los más recientes de los cuales fueron "Valorizza", "VSQ (Evaluación, Desarrollo, Calidad)" y "VM (Evaluación y Mejora)", "VALeS (Evaluación y Desarrollo Escolar)".

El proyecto experimental "Valorise" tenía por objeto determinar métodos y criterios para recompensar a los profesores que se hubieran distinguido por sus competencias y profesionalidad.

La organización del proyecto preveía la creación de un "núcleo" formado por el Director, dos profesores elegidos por la Junta de Profesores y el Presidente del Consejo Escolar, en calidad de observador, con la misión de evaluar a los profesores que participaran voluntariamente en la experiencia.

La evaluación hacía referencia al currículum vitae del profesor y a los resultados de las encuestas realizadas para detectar su valoración por parte de padres y alumnos a través de indicadores.

El proyecto piloto afectaba a profesores de centros de Turín y Nápoles y finalizó el 31 de mayo de 2011 con la concesión de un incentivo económico equivalente a un mes de salario bruto.

El proyecto VSQ, que abarcaba centros escolares de las provincias de Pisa y Siracusa, pretendía estimular a las instituciones educativas a emprender vías de mejora a partir de un proceso de diagnóstico global resultante del trabajo de un equipo de expertos, los datos procesados por INVALSI, el servicio estadístico del MIUR, y los cuestionarios y entrevistas analizados por la Universidad La Sapienza de Roma y devueltos al centro escolar en forma de informe de evaluación.

A partir de la lectura del rendimiento del centro y, en particular, de lo que se desprendía de los resultados de las Pruebas INVALSI, se identificaron los puntos críticos y se abordaron acciones de apoyo mediante la elaboración de un Plan de

Mejora (PdM), en cuya redacción participaron el Director, los profesores de Italiano y Matemáticas, la Función Instrumental para el VSQ, asistidos por un Tutor designado por el INDIRE.

A partir de los resultados obtenidos, un comité técnico regional formuló una lista final de clasificación y los centros que quedaron en el tramo más alto recibieron un premio (hasta un máximo de 70.000 euros) que se destinaría exclusivamente al personal efectivamente empleado en el instituto durante el periodo de prueba.

Los proyectos Valutazione e Miglioramento (VM) y Valutazione e Sviluppo della scuola (VALES) (Poliandri, 2015), ambos gestionados por INVALSI, constituyen los dos mayores experimentos de evaluación de instituciones educativas llevados a cabo en Italia, destinados a estimular a las escuelas a construir itinerarios de evaluación a través de procedimientos, protocolos e informes que, cuando estén plenamente implantados, puedan ser utilizados por el Sistema Nacional de Evaluación italiano, así como a identificar y formar figuras capaces de realizar visitas de evaluación externa.

La estructura de los proyectos se centró en la integración y conexión entre la autoevaluación y la evaluación externa, en una perspectiva de comparación, según la lógica del *benchmarking*, destinada a proporcionar elementos cognitivos útiles para desencadenar procesos internos de cambio.

La autoevaluación, de hecho, estimula a las escuelas a cuestionar la calidad del servicio ofrecido para mejorarlo y la comparación con el mundo exterior "estimula" a la comunidad profesional en un proceso constante de mejora y perfeccionamiento.

La piedra angular de los dos experimentos fue la elaboración de un marco teórico de referencia de las trayectorias de evaluación escolar destinado a esbozar un modelo interpretativo de los aspectos considerados relevantes para delinear la calidad de "una buena escuela", a través de la definición de lo que debe observarse y evaluarse

El reto apoyado por el INVALSI a través de estos proyectos experimentales consistía en comprender cómo la evaluación (tanto interna como externa) puede estimular y orientar la mejora de los centros escolares, qué enfoques son más eficaces y cómo la *información* proporcionada en los informes de evaluación puede ayudar a orientar a la comunidad profesional.

Sintéticamente, puede decirse que, en la perspectiva del Proyecto de Reglamento del Sistema Nacional de Evaluación, la evaluación interna está "aguas arriba" de la externa, aunque siga un único marco teórico de referencia. De hecho, la utilización de un conjunto común de criterios para la autoevaluación estructurada y para la evaluación externa permite, entre otras cosas, a las escuelas iniciar procesos de mejora y dirigir así sus energías hacia aspectos que también se consideran importantes externamente, y al sistema realizar sus observaciones, encuestas, análisis con mayor rapidez, pudiendo contar con el camino ya recorrido por la escuela y asumiendo los resultados, con un considerable ahorro de recursos.

En el proyecto VALES, la autoevaluación, entendida como un proceso continuo de análisis del trabajo de la escuela, constituye la primera etapa de una evaluación integrada con fines de mejora, ya que permite analizar determinados procesos, como los que se dan a nivel de clase, que son más difíciles de captar con la evaluación externa. En este marco, la presencia de momentos de evaluación externa, y la identificación de criterios e instrumentos comunes de autoevaluación, sirven sobre todo para orientar cada institución escolar hacia una perspectiva sistémica de análisis organizativo interno, útil para reconocer sus componentes esenciales y sus relaciones recíprocas y para leer el caso particular en comparación con los demás. Los resultados del proceso de autoevaluación se recogen en un informe de autoevaluación elaborado según unas Directrices específicas. Las escuelas que participaron en VALES se beneficiaron de la devolución de algunos datos estructurales por parte del MIUR (Fascicolo Scuola in Chiaro) y de datos sobre los resultados de las encuestas de aprendizaje de los alumnos por parte de INVALSI; otra información sobre el

funcionamiento de la escuela se recogió mediante un Cuestionario de la Escuela, construido y gestionado por INVALSI. Las escuelas también utilizaron instrumentos de encuesta elaborados por INVALSI (Cuestionarios para alumnos, padres y profesores) con el fin de analizar la percepción del clima escolar en las opiniones de profesores, alumnos y padres.

La evaluación externa llevada a cabo por los equipos tenía, por tanto, la misión de verificar la adecuación del proceso de autoanálisis activado y del juicio alcanzado, investigar las discrepancias y proporcionar indicaciones y recomendaciones para la mejora.

El proyecto VM tiene características diferentes, en comparación con el proyecto VALES, ya que no se basa en una relación sistemática entre la evaluación interna y externa.

La autoevaluación, de hecho, no estaba estructurada porque cada escuela seguía su propio camino específico de autoevaluación a partir de las pistas de mejora propuestas por los evaluadores externos, lo que implicaba necesariamente una toma de conciencia por parte de los operadores escolares de los puntos críticos del servicio ofrecido. Así pues, las unidades de evaluación interna presentes en los centros fueron llamadas a la vuelta de los resultados, junto con los órganos colegiados, para elaborar un plan de mejora del centro. Además, el proyecto VM estudió, entre otras cosas, el análisis de los procesos de enseñanza y aprendizaje a nivel de clase, a través de observaciones estructuradas de las lecciones, para definir una herramienta como el formulario de observación SSGC (Apoyo, Estrategias, Gestión, Clima), también, con el objetivo de ponerlo posteriormente a disposición de los centros individuales para proporcionar feedback a sus profesores y producir indicaciones basadas en evidencias sobre los procesos de enseñanza y los estilos pedagógicos. Este procedimiento recuerda una tradición de evaluación escolar más centrada en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje (por ejemplo, Países Bajos, Inglaterra, Irlanda, Portugal), basada en la observación directa de las clases, que ha conducido progresivamente a la identificación de estándares de calidad.

Dado que el proyecto experimental VM, a diferencia del proyecto VALES, no partía de un informe de autoevaluación, la evaluación externa se diseñó para ser mucho más profunda, tanto en términos de duración de la visita como de utilización de diversas herramientas (cuestionarios, rúbricas de evaluación, entrevistas en grupo, etc.), con el fin de ofrecer una evaluación holística capaz de poner de relieve los puntos fuertes y débiles generales de todo el servicio escolar ofrecido e identificar las vías prioritarias de mejora.

CAPÍTULO V

Herramientas de evaluación interna y externa de los centros escolares italianos, comparación con algunos países europeos

5.1: Informe de autoevaluación (RAV)

El Decreto Presidencial 80/2013 establece que los centros educativos deben elaborar tres documentos: informe de autoevaluación (RAV), plan de mejora (PDM) y documento de denuncia social.

Como se señala en el documento publicado por el INVALSI "Marco teórico de la RAV", el instituto nacional para la evaluación del sistema educativo italiano ha optado por una forma de evaluación "orientada a la mejora", con la consiguiente devolución de los resultados a los centros escolares para estimular la adopción de medidas correctoras y promover el aprendizaje organizativo.

La actividad evaluadora de los centros comienza, por tanto, con la elaboración del RAV o informe de autoevaluación que se realizará con el apoyo de un formato puesto a disposición de cada centro en un área específica de la página web del INVALSI.

Se trata de un documento, dividido en 5 secciones, con 49 indicadores a través de los cuales las escuelas podrán identificar sus puntos fuertes y débiles, comparándolos con los datos nacionales e internacionales, y desarrollar estrategias para reforzar su acción educativa. Los datos, en parte proporcionados directamente por el sistema, en parte a introducir por cada centro, se organizarán en torno a una serie de macroindicadores relativos a distintos ámbitos (contexto, procesos y resultados).

Los criterios orientadores de la reflexión que subyace a la elaboración del RAV se refieren a la necesidad de garantizar la equidad a todos los alumnos en los niveles esenciales de competencias que afectan, principalmente, a la dimensión de resultados. En esta dirección, se hace hincapié en la capacidad de la escuela para asegurar las condiciones para que cada alumno, independientemente de su situación de partida (discapacidad, origen, dificultades personales y sociales, dirección o plexo escolar al que asiste, aula o sección, etc.) pueda beneficiarse de los servicios e intervenciones, garantizando las características de las actividades y procesos activados, que a su vez deben estar cualificados por la presencia de elementos o aspectos que aseguren el mejor éxito de los mismos. También se hace hincapié en la diferenciación, es decir, en la capacidad de la escuela para modular de forma flexible los procesos, intervenciones y actividades en función de las necesidades y características específicas de cada alumno y grupo de alumnos.

El contenido del RAV se resume en la siguiente figura:



Fig. N 4: Contenido del RAV Fuente: Informe de autoevaluación. Nota metodológica y guía operativa. Versión 1.0 de mayo de 2019, disponible en Google.

En cuanto al contexto socioambiental, se invita a los centros escolares, a partir de preguntas orientativas y datos estadísticos procedentes de fuentes ISTAT, a explicar sus recursos y limitaciones.

Tras el análisis del contexto socioambiental, las escuelas deben publicar datos sobre la financiación obtenida de entidades públicas o privadas, así como datos sobre los locales escolares, el equipamiento tecnológico, los textos de biblioteca que poseen, etc.

A continuación se incluye una sección con datos sobre los profesores y directivos (tipo de contrato, edad, estabilidad, etc.) en relación con los cuales también se pueden indicar las oportunidades y limitaciones.

Sin embargo, una parte fundamental del RAV es la que se refiere a los resultados, las prácticas de gestión y organización y las prácticas educativas y pedagógicas. El área relativa a los resultados se divide en resultados escolares, pruebas de evaluación estandarizadas, competencias clave y ciudadanas, y resultados a distancia;

En lo que respecta a los resultados escolares, los centros tienen que reflexionar sobre los datos estadísticos relativos a la admisión de alumnos en la clase siguiente, las calificaciones obtenidas en las clases terminales, el abandono o los traslados de alumnos, etc., y compararlos con los puntos de referencia territoriales, regionales y nacionales.

En cuanto a los resultados de los alumnos en las pruebas nacionales estandarizadas⁷, los centros disponen de los resultados medios obtenidos por los alumnos desglosados por clases y su ubicación dentro de los grupos de nivel, datos sobre la variabilidad de las puntuaciones entre clases y dentro de las clases.

También para este apartado, los centros escolares disponen de puntos de referencia con diferente cobertura territorial y datos sobre diferencias de

⁷ Las pruebas nacionales son elaboradas, en Italia, por el Instituto Nacional de Evaluación del Sistema Educativo (I.N.VAL.S. I) y a partir del curso escolar 2018/2019 se administran a los alumnos de los niveles 2, 5, 8,10, 12.

Las asignaturas objeto del examen serán italiano y matemáticas para el nivel 2, e inglés para los demás niveles.

puntuación positivas o negativas en comparación con centros escolares de entornos socioeconómicos y culturales (ESCS) similares.

El INVALSI también proporciona a los centros educativos un juicio sobre el denominado "valor añadido", es decir, el derivado de la parte de la puntuación de los alumnos que no es atribuible a sus características personales ni al grado de competencia que poseían en una determinada materia al inicio de un ciclo educativo o al ingresar en un centro determinado y que depende de la pertenencia a un determinado centro educativo.

Por lo que respecta a las competencias clave europeas, se pide a los centros escolares que cuestionen los logros de sus alumnos en la consecución de estas competencias, con especial referencia a las competencias sociales y cívicas, las competencias digitales, el autoaprendizaje y el espíritu de iniciativa y de empresa, así como los procedimientos seguidos para su certificación.

En cuanto a los resultados a distancia, los centros educativos disponen de los resultados obtenidos por los alumnos en las pruebas INVALSI realizadas en años anteriores, así como los relativos a la continuidad de estudios de los alumnos y, los de secundaria superior, también, los relativos a la incorporación al mundo laboral.

En cuanto a las prácticas educativas y pedagógicas, los centros escolares deben interrogarse sobre los distintos aspectos del currículo escolar, sobre los métodos de planificación y organización escolar, sobre la utilización de pruebas estructuradas paralelas, sobre la creación de entornos de aprendizaje, sobre los métodos de aplicación de la inclusión y la diferenciación (recuperación del aprendizaje, valorización de la excelencia, etc.), sobre el cuidado de la continuidad y la orientación, y los centros de secundaria, también, sobre los métodos de aplicación y los resultados de la alternancia escuela/trabajo.

En cuanto a las prácticas de gestión y organización, las escuelas deben explicitar su visión y su misión, reflexionar sobre la organización de los recursos humanos, la gestión del fondo escolar, la valorización de los recursos humanos, la gestión de las ausencias de los profesores, el alcance, la fragmentación y el coste de los

proyectos, la integración con el territorio y la participación formal e informal de los padres en la vida de la escuela.

Para cada una de estas subáreas, las escuelas deben autoevaluarse utilizando una escala de siete puntos; para facilitar la reflexión, INVALSI formula preguntas de estímulo para las escuelas y proporciona rúbricas de evaluación específicas. La siguiente tabla muestra las áreas y subáreas de intervención que las escuelas deben evaluar:

Area	Sottoarea	Rango valutativo attribuito
Esiti	Risultati scolastici	Da 1 a 7
	Risultati prove standardizzate nazionali	≠
	Competenze chiave e di cittadinanza	≠
	Risultati a distanza	≠
Processi: pratiche educative e didattiche	Curricolo, progettazione e valutazione	≠
	Ambiente di apprendimento	≠
	Inclusione e differenziazione	≠
	Continuità e orientamento	≠
Processi: pratiche gestionali e organizzative	Orientamento strategico e organizzazione della scuola	≠
	Sviluppo e valorizzazione delle risorse umane	≠
	Integrazione con il territorio e rapporti con le famiglie	≠

Mapa conceptual nº 4: Zonas y subzonas RAV, elaboración propia

En pocas palabras, la escuela en la elaboración del RAV debe ejercer una refinada actividad de metacognición sobre el servicio ya prestado, configurándose metafóricamente como Epimeteo⁸, es decir, el que viene después.

⁸ Epimeteo (griego antiguo: Ἐπιμηθεύς, Epimetheús, 'el que reflexiona tarde'), personaje de la mitología griega y esposo de la mítica Pandora que llegó demasiado tarde para impedir que la mujer abriera el jarrón con los males del mundo, pero a tiempo para conservar la esperanza.

Al final de la autoevaluación de las áreas y subáreas relacionadas con los resultados de los alumnos (resultados escolares, pruebas nacionales estandarizadas, competencias clave y ciudadanas, resultados del aprendizaje a distancia), los centros tienen que identificar una o más prioridades, describirlas, relacionar con cada prioridad la descripción de un objetivo y justificar la elección. Debe adjuntarse una descripción de los "objetivos del proceso" a cada una de las subáreas indicadas en el Cuadro N 2. especificando cómo pueden contribuir los objetivos del proceso a la consecución de las prioridades.

Las escuelas deben dar a los términos "prioridades", "metas" y "objetivos del proceso" el significado que se indica a continuación:

Las prioridades representan los objetivos generales de una intervención o programa de mejora, generalmente realizables a medio o largo plazo.

En el RAV los objetivos generales de las medidas de mejora que el centro declara que pretende llevar a cabo se refieren, en el contexto de la misión propia de cada institución escolar, al éxito educativo de cada alumno, que debe perseguirse en el marco de un desarrollo armónico e integral de la persona. Las prioridades son, por tanto, declaraciones que definen en términos abstractos los objetivos a medio-largo plazo referidos a la mejora de los resultados de los alumnos.

Las metas se refieren a los resultados esperados en relación con los objetivos generales.

En el RAV representan definiciones en términos operativos de las prioridades, ya que traducen el contenido de éstas en forma observable y mensurable.

Los objetivos de proceso son objetivos operativos a corto plazo vinculados funcionalmente a los objetivos generales.

En el RAV, los objetivos del proceso representan una descripción de las actividades e intervenciones que pretenden contribuir a la consecución de las prioridades identificadas. Cada objetivo debe trazarse dentro de una de las áreas de proceso y debe estar vinculado funcionalmente a una o más de las prioridades estratégicas identificadas de la escuela.

5. 2: Plan de mejora (PDM)

Tras la RAV, los centros escolares deben elaborar un **PDM** o plan de mejora.

La nota prot. N 7904 de 01/09/2015 por la que se facilitan a los centros escolares las primeras directrices para la elaboración del Plan de Mejora (PdM) especifica lo siguiente:

"A partir del inicio del curso escolar 2015/16, todos los centros escolares (públicos y concertados) están obligados a planificar un itinerario de mejora para alcanzar los objetivos relacionados con las prioridades indicadas en el RAV, no considerado de forma estática, sino en términos dinámicos, ya que se basa en la implicación de toda la comunidad escolar y se apalanca en los métodos de gestión y organización docente implantados por el centro utilizando todos los espacios de autonomía disponibles".

Los principales actores en la elaboración del plan de mejora son: el director del centro, responsable directo de los contenidos y datos incluidos en el PDM y el núcleo de evaluación interna (NIV) ya denominado "unidad de evaluación" para la elaboración del RAV establecido para la fase de autoevaluación.

DS y NIV se encargan de

- fomentar y apoyar la participación directa de toda la comunidad escolar, promoviendo también momentos de encuentro y puesta en común de los objetivos y métodos operativos de todo el proceso de mejora;
- potenciar los recursos internos, fomentando la reflexión de toda la comunidad escolar a través de una planificación de la acción que introduzca nuevos enfoques de mejora escolar;
- promover el conocimiento y la comunicación, incluida la comunicación pública, del proceso de mejora, evitando un enfoque cerrado y autorreferencial.

Las escuelas pudieron consultar el reglamento en el portal del MIUR (Enlace: http://www.istruzione.it/sistema_evaluation/documents.html) y leer las instrucciones y conocer las herramientas de apoyo a la nueva fase del SNV.

INDIRE (ISTITUTO NAZIONALE DI DOCUMENTAZIONE INNOVAZIONE E RICERCA EDUCATIVA) ha posto a disposizione in su sito web <http://www.indire.it/supportomiglioramento>:

- materiali y directrices para apoyar la preparación y aplicación del PdM;
- listas (no vinculantes para las escuelas) de consultores seleccionados y formados por el Instituto;
- una utilidad en línea para compilar el PdM.

Al elaborar el PDM, las escuelas deben:

A- Trabajar en los vínculos entre los objetivos del proceso y los objetivos de mejora (descritos en la sección anterior).

B- Acciones de planificación

C- Evaluar periódicamente el progreso del PdM

D- Documentar las actividades del equipo de evaluación.

La tabla siguiente muestra los vínculos entre los objetivos del proceso, las áreas implicadas y las orientaciones estratégicas de mejora elegidas que los centros escolares deben explicitar:

Area di processo	Obiettivi di processo	Priorità 1	Priorità 2	Priorità 3	Priorità 4
Curricolo, progettazione e valutazione					
Ambiente di apprendimento					
Inclusione e Differenziazione					
Continuità e orientamento					
Orientamento strategico e organizzazione della scuola					
Sviluppo e valorizzazione delle risorse umane					
Integrazione con il territorio e rapporti con le famiglie					

Attiva Wind
Passa a Imposta

Mapa conceptual nº 5: áreas de enlace, objetivos del proceso, prioridades, desarrollo propio

La consecución de cada objetivo del proceso, tal y como se resume en la siguiente tabla, requiere la planificación y ejecución de una serie de acciones interrelacionadas e interconectadas, así como la identificación de las personas responsables de la ejecución y los plazos. La siguiente tabla, que debe reproducirse para cada objetivo del proceso, resume de forma concisa "quién debe hacer qué y cuándo", basándose en la planificación establecida en el PdM. Las acciones deben indicarse con un nivel de detalle que haga explícitas las tareas asignadas a cada persona implicada. Para la definición de las acciones atribuidas a la responsabilidad operativa específica del director de la escuela, puede utilizarse el Directorio DSIRAV elaborado por un grupo de trabajo especial del INVALSI.

Priorità ... Area di processo: _____ Obiettivo di processo: _____						
Azioni previste	Soggetti responsabili dell'attuazione	Termine previsto di conclusione	Risultati attesi per ciascuna azione	Adeguaamenti effettuati in itinere (eventuali)	Azione realizzata entro il termine stabilito	Risultati effettivamente raggiunti per ciascuna azione

Figura N.5: Fuente: Nota MIUR -AOODGOSV.REGISTRO UFFICIALE(U).0007904.01-09-2015, p. 10

Tal y como exige la siguiente tabla, el DS debe especificar su contribución al proceso de mejora describiendo sus acciones y relacionándolas con el área profesional de referencia:

Priorità ... Area di processo: _____ Obiettivo di processo: _____	
Azioni del dirigente scolastico	Dimensioni professionali interessate

Figura N.6 fuente: Nota MIUR .AOODGOSV.REGISTRO UFFICIALE(U).0007904.01-09-2015, p. 10

Las áreas profesionales específicas de referencia del SD son las siguientes, enumeradas en la Ley nº 107/20 15, art.1, párrafo 93:

1. definición de la identidad, la orientación estratégica y la política de la institución educativa;
2. gestión, valorización y desarrollo de los recursos humanos;
3. Fomentar la participación, alimentar las relaciones y los vínculos con el contexto;
4. gestión de los recursos instrumentales y financieros, gestión administrativa y cumplimiento de la normativa;
5. seguimiento, evaluación y elaboración de informes.

5.3. Información social

El Decreto Presidencial 80/2013 utiliza el término "informe social" para referirse al proceso mediante el cual la escuela pretende dar cuenta de los compromisos adquiridos, el uso de los recursos, los resultados alcanzados, los efectos sociales producidos como parte de un diálogo entre la escuela y sus grupos de interés (interesados), es decir, los estudiantes, las familias, la comunidad local, etc., dirigido a mejorar el rendimiento.

El proceso de información finaliza con la elaboración del informe social.

Muy a menudo ambos términos se utilizan como sinónimos. Emprender un camino hacia el informe social es una oportunidad para - reflexionar sistemáticamente sobre sí misma, sobre sus valores, objetivos, misión;

- sentirse estimulada para promover la innovación y mejorar su rendimiento;
- identificar a sus grupos de interés y activar momentos de diálogo, confrontación, participación, colaboración con ellos. El informe social es una herramienta al servicio de la autonomía escolar y de los procesos de evaluación, en los que la escuela no puede ser un sujeto pasivo.

Es un momento fundacional de un diseño más amplio que incluye:

- la explicitación de la visión ético-cultural de la escuela. (¿Por qué valores apostar? ¿Qué pacto hacer con las partes interesadas?)
- la formación en la cultura de la responsabilidad y la rendición de cuentas de todo el personal de la escuela;

- la preparación de un sistema organizativo coherente con las necesidades de evaluación, seguimiento, información y comunicación.

En resumen, el informe social mide, mediante indicadores adecuados, el rendimiento de la escuela en términos de eficiencia (mejor uso de los recursos disponibles), eficacia (consecución de los objetivos), equidad (la escuela como constructora del bien común para las nuevas generaciones).

El informe social no es, por lo tanto, un cumplimiento formal, sino una herramienta de comunicación de los centros escolares, entendidos como organizaciones de aprendizaje, tanto interna como externamente, junto con todas las partes interesadas externas, incluidas las no positivas (centros escolares competidores que intentan captar elementos de las dificultades que se plantearán durante el periodo de matriculación, medios de comunicación de masas, tradicionales y sociales, que buscan noticias negativas, etc.).

De ello se desprende que el citado documento:

-entra en una nueva cadena del sistema de evaluación italiano y viene después del Plan Trienal de la Oferta Educativa (PTOF), el Informe de Autoevaluación (RAV), el Plan de Mejora (PDM).

-completa una trayectoria marcada por las encuestas Invalsi, la evaluación de las escuelas sobre la base (Vales, NEV), la evaluación de los líderes escolares.

-implica una cultura de análisis de datos y objetivos escolares.

Stefano Stefanel recuerda que el hombre del tercer milenio recibe una masa inagotable de información, en la que no es fácil distinguir las que están destinadas a hacerse virales, y señala lo que no debe incluirse en el balance social, so pena de convertirse en un elemento débil.

Las escuelas, observa Stefanel, no siempre tienen cuidado a la hora de seleccionar la información que dan al exterior, porque creen que la prolijidad hagiográfica las protege de miradas maliciosas, pero no es así y, a menudo, muchas escuelas, precisamente por la prolijidad, dan una imagen poco positiva de sí mismas.

¿Qué debe incluir el informe social?

Deben indicarse claramente los objetivos y metas, todos ellos relacionados con la mejora de los resultados del aprendizaje de los alumnos, información sobre mejoras en el equipamiento, las instalaciones o la formación del profesorado, etc.

Sin embargo, en un informe social también se puede dar la información contraria a la que se quiere comunicar: por ejemplo, si se ilustran muchos proyectos de formación, puede significar que los profesores tienen problemas en este sentido; si se profesa la inclusividad sin hacer referencia a mejorarla, se puede abrir la puerta a posibles dudas (que hay demasiados extranjeros, que hay demasiados discapacitados, etc.); si el centro escolar está a favor de disminuir el abandono escolar, no puede limitarse a decir cómo lo hace, sino que debe ilustrar cómo ha tenido éxito su "política contra el abandono escolar".

Un informe social no puede contener una declaración de buenas acciones, sino que debe ilustrar buenos resultados.

De ello se deduce que los datos contenidos en el informe social deben ser exhaustivos y concretos; el razonamiento, claro, conciso y basado en datos (por ejemplo, si se hacen muchos proyectos, pero los resultados escolares empeoran, ¿por qué se hacen?)

El espacio editorial contenido, los elementos de comparación entre diferentes años, un control claro de los flujos económicos son elementos muy fuertes, que hay que comunicar, pero que deben ser positivos.

También hay que correlacionar el agrado del usuario con los resultados, pues de lo contrario no se entiende de qué tipo de agrado se trata y, sobre todo, con quién se relaciona este agrado (hay que proponer cuestionarios de agrado fácilmente tabulables y universalmente verificables, pues el lector nunca debe tener la impresión de que los datos se han modificado porque difieren de las expectativas).

La escuela, como cada persona, tiene su zona próxima de desarrollo de la memoria vygotskiana, por lo que si se quiere incluir el futuro en el presupuesto social, este futuro debe ser muy claro y tener plazos de realización, en definitiva debe encajar en las distintas zonas próximas de la escuela.

A diferencia del estado final de cuentas o del programa anual, el presupuesto social presupone opciones y no meras formalidades.

Si las elecciones son erróneas, el informe social se convertirá en un bumerán: un informe social mal leído o impugnado creará problemas, en primer lugar, al equipo que lo redactó, y no servirá para aumentar el atractivo de la escuela.

Un balance social capaz de entrar en el imaginario local, en cambio, abrirá a la comprensión de la escuela, incluso, materias que por su naturaleza están alejadas de ese mundo.

Concretamente, ¿cómo deben actuar los centros escolares en el desarrollo de la información/reportaje social?

El MIUR ha puesto a disposición de los centros escolares un formato con el siguiente índice:

- Contexto y recursos, donde todas las oportunidades y limitaciones que la escuela ya ha descrito en el último RAV publicado están precargadas en un formato editable;
- Resultados obtenidos, en los que el centro escolar indica, en las dos partes separadas de esta sección, qué resultados pretende comunicar con referencia al RAV y/o con referencia al proyecto escolar más amplio;
- Perspectivas de desarrollo, en las que la escuela, tomando como referencia el informe de lo realizado, puede ilustrar futuras perspectivas de desarrollo en términos de mejora de su acción y de los resultados ligados a ella;
- Otros documentos de información, en los que la escuela puede decidir cargar un máximo de dos documentos adicionales relativos a diferentes experiencias de información.

En la parte de 'Resultados relacionados con la autoevaluación y mejora' se han precargado todos los pares de 'Prioridades' y 'Objetivos' de todos los RAV recopilados desde el curso 2014-2015 hasta el curso 2017-2018 por el centro, referidos a las cuatro áreas de Resultados del Informe de Autoevaluación.

El centro escolar puede elegir a qué pares y a cuántos informar sobre los logros, independientemente del año de referencia.

Además o como alternativa a la cumplimentación de esta parte, introduciendo "Resultados vinculados a la planificación del centro", el centro puede decidir describir otros resultados que haya alcanzado, con referencia general a los objetivos educativos que subyacen a la planificación del centro ilustrada en el PTOF para el trienio 2016/19. En esta parte se han precargado todos los objetivos educativos prioritarios indicados en el artículo 1, apartado 7 de la Ley n.º 107/2015, a partir de los cuales la escuela puede elegir de cuál desea informar sobre las actividades realizadas y los resultados alcanzados. La escuela también puede describir de forma independiente otros objetivos perseguidos utilizando el botón "Añadir" y proceder a su notificación.

Para cada par de "Prioridades" y "Metas" deducidas del RAV y para cada objetivo educativo relacionado con el diseño escolar que el centro seleccione, deberán

cumplimentarse los campos "Actividades realizadas" y "Resultados" y adjuntarse las pruebas correspondientes.

La plataforma para la elaboración del Informe Social se pone a disposición a partir del 30 de mayo de 2019 dentro del portal del Sistema Nacional de Evaluación (SNV). De esta forma, cada comunidad escolar puede comenzar a familiarizarse con la estructura, a la espera de recibir los datos actualizados respecto a los indicadores relativos a los "resultados" de alumnos y estudiantes referidos al curso 2018-2019. Por este motivo, la plataforma de Social Reporting permanece abierta hasta el 31 de diciembre de 2019, para que cada comunidad escolar pueda completar el proceso lógico de elaboración de informes una vez adquiridos todos los datos y pueda elegir los tiempos y formas que considere más adecuados y eficaces para comunicar sus resultados.

Hasta el final del periodo de publicación, cada escuela podrá eventualmente realizar cambios en la plataforma y volver a publicar el Informe para sobrescribir la versión anterior dentro del portal "Scuola in chiaro".

La Rendición Social de Cuentas, además, está estrechamente vinculada con el RAV que las escuelas elaborarán a partir del 22 de mayo de 2019, el cual, a su vez, es funcional a la consolidación del Plan de Mejora (PdM) y PTOF 2019-2022. Esta conexión encuentra su síntesis operativa a partir del inicio del ciclo lectivo 2019-2020, cuando, con el inicio del nuevo trienio, cada comunidad escolar puede retomar las actividades iniciadas en el ciclo lectivo en curso también a través del uso simultáneo de las distintas plataformas puestas a disposición por el MIUR para apoyar la planificación escolar, de modo de alinear definitiva y coherentemente todos los procesos.

La plataforma de Social Reporting, para facilitar su tratamiento, proporciona a los centros educativos algunos datos precargados, en concreto la serie histórica de datos contenidos en los RAV con referencia a Resultados, complementada, en septiembre-octubre de 2019, con datos de Resultados referidos al curso 2018-2019.

Dado que el centro educativo debe apoyar cada resultado que pretenda reportar con al menos una evidencia, la plataforma, además de permitir adjuntar un documento, pone a disposición la función "Navegar Indicadores", que permite seleccionar la serie temporal de datos publicados en el RAV desde el curso 2014-2015 hasta el curso 2018-2019 para aportar evidencias de los caminos activados y la mejora alcanzada. En este sentido, conviene aclarar que los datos que devuelve la plataforma son únicamente los que, puntualmente a lo largo de los años, las distintas bases de datos han puesto a disposición.

En la versión de la Memoria Social publicada en Scuola in chiaro solo se ponen a disposición los datos que la escuela selecciona. De este modo, se cumple la finalidad de la Memoria Social, ya que en virtud del artículo 6, apartado 2, letra d del Decreto Presidencial 80/2013, la escuela "publica y difunde los resultados alcanzados" sobre la base de "indicadores y datos comparables".

La disponibilidad de estos datos precargados se ajusta a lo dispuesto en la Directiva nº 52 del Ministerio de Educación, de 19 de junio, en la que el MIUR solicita a los departamentos ministeriales y al INVALSI una mayor coordinación e integración de las bases de datos pertinentes para evitar las formas de "acoso estadístico" dirigidas a los centros escolares que se producen cuando se les pide que comuniquen continuamente datos, tal vez ya comunicados en distintos formatos.

No obstante, conviene recordar que, al igual que las escuelas están cansadas de las constantes peticiones de datos, las partes interesadas también están cansadas de los cuestionarios rellenos por ellas mismas, de forma mecánica y apresurada.

Por tanto, no es ésta la forma de pasar de la rendición de cuentas a un balance social basado en una relación fiduciaria con las distintas partes interesadas.

¿Qué hacer? Tal vez, como escribió Luciano Corradini (1975) hace muchos años, hagan falta humildad y valentía; la primera para reconocer la falibilidad de la escuela (como de todas las instituciones), la segunda para no doblegarse ante las exigencias no pedagógicas de unos interesados prepotentes.

Sin embargo, el secreto reside en la autenticidad y la empatía.

5.4: La evaluación externa de las escuelas y el papel de las RVE

Como se ha especificado anteriormente, los equipos de evaluación externa visitarán cada año una muestra de escuelas italianas, tanto estatales como paritarias.

Los centros escolares se identificarán extrayendo una muestra estadística de centros escolares en relación con: a) la macrozona geográfica; b) el ciclo escolar. La duración de la visita a cada escuela será de tres días. Durante las visitas y operaciones anteriores y posteriores se evitará solicitar datos que ya obren en poder del INVALSI o del MIUR.

Al final de cada visita habrá una reunión de conclusión (reunión de salida) en la que el coordinador principal propondrá un breve resumen de la visita (comunicación informal de fin de visita) de carácter confidencial y dirigido únicamente a los miembros del personal del centro.

Cada Junta de Evaluación Externa elaborará el informe de evaluación externa, que deberá presentarse, a ser posible, en los 30 días siguientes a la finalización de la visita y, en cualquier caso, a más tardar al final del curso escolar en curso.

¿Cuál es la identidad de las unidades de evaluación externa?

Los centros escolares son evaluados por grupos de expertos denominados "núcleos de evaluación externa" (NEV). Un núcleo de evaluación externa consta de tres miembros: un responsable técnico del MIUR y dos evaluadores contratados, contratados por el INVALSI.

El responsable técnico garantiza la legitimidad del proceso de evaluación, en virtud de su perfil institucional y profesional por el que coordina el NEV, inicia y mantiene el contacto con la escuela, gestiona los aspectos formales del procedimiento y es el garante de todo el proceso de evaluación.

La presencia del responsable técnico también garantiza conocimientos específicos en los ámbitos cultural y pedagógico, así como en los aspectos jurídicos y normativos.

El segundo miembro del grupo central es un experto del mundo escolar (director de centro o profesor) que se ocupa, sobre todo, de las áreas relacionadas con la enseñanza y los procesos educativos, recogiendo las opiniones de los profesores y centrándose en los aspectos que son de su responsabilidad.

El tercer miembro es un experto externo a la escuela, con experiencia en investigación social y evaluativa o en el ámbito de las organizaciones (investigador universitario, experto en el ámbito de la evaluación organizativa, etc.) que garantiza la presencia de las competencias metodológicas y analítico-interpretativas necesarias para la realización de las visitas de evaluación y para el correcto análisis de las pruebas relativas a la escuela.

La presencia de figuras con diferentes perfiles y experiencias en las RVE garantiza la pluralidad de puntos de vista durante el proceso de evaluación y permite la comparación e integración de diferentes perspectivas profesionales.

Como se señala en el documento de difusión publicado por el INVALSI "en las visitas de evaluación es importante que los NVE y las escuelas interactúen con un espíritu de confianza mutua y transparencia, manteniendo una relación positiva y abierta en todas las etapas del proceso. Tanto la escuela visitada como el núcleo deben compartir el propósito de la evaluación externa como contribución a la mejora, colaborando así en la mejor implementación de la visita".

Los miembros de los EVN, conscientes de que la visita evaluativa será eficaz en relación con su capacidad de tener un alto nivel de conocimiento del contexto en el que opera la escuela, deben mantener una postura objetiva, procediendo desde una perspectiva de investigación, comprobando hipótesis y examinando datos antes de evaluar la institución escolar, prestando atención, por último, al personal implicado en la visita evaluativa, sus diferentes sensibilidades, papeles y funciones.

Al devolver el Informe de Evaluación Externa, los miembros de los EVN deben promover las condiciones para una discusión entre pares con los representantes de la institución educativa, fomentando un diálogo constructivo.

5.6 Evaluación escolar en Europa

Resulta problemático resumir los métodos de evaluación del sistema escolar en los distintos países europeos, tanto porque la variedad es demasiado grande, no sólo a nivel de los centros escolares, sino de los territorios locales pertenecientes a los mismos, como porque las fuentes de conocimiento (las más fiables son las publicaciones de Eurydice⁹) no pueden tener en cuenta la producción continua de legislación.

Por consiguiente, nos limitaremos a una visión general y nos centraremos en unos pocos países, considerados paradigmáticos.

Se basará, como fuente privilegiada, en el volumen de los *Quaderni* di Eurydice Italia 2016 dedicado a la evaluación de las escuelas en Europa, en relación con las políticas y los enfoques escolares en algunos países europeos, publicado con la financiación del Ministerio de Educación, Universidad e Investigación (MIUR) con la coordinación editorial de Erica Cimo.

La autora de la ficha nacional de Italia es Sara Mori, investigadora del INDIRE asignada al área de procesos de evaluación y mejora.

La mejora de la calidad de la educación y la formación es un punto clave en el debate político sobre educación tanto a escala nacional como europea.

A nivel europeo, de hecho, la necesidad de políticas y sistemas para garantizar y mejorar la calidad de la educación ha sido ampliamente reconocida, como se desprende de las Conclusiones del Consejo de la Unión Europea de 20 de mayo de 2014 sobre la garantía de la calidad en apoyo de la educación y la formación (DO C 183 de 14.6.2014).

Suele haber dos tipos principales de evaluación escolar:

- evaluación externa, realizada por evaluadores que no pertenecen a la plantilla del centro escolar en cuestión;

⁹ Eurydice es la red europea que recopila, actualiza, analiza y difunde información sobre las políticas, la estructura y la organización de los sistemas educativos europeos. Creada en 1980 por iniciativa de la Comisión Europea, la red está compuesta por una Unidad Europea con sede en Bruselas y varias Unidades Nacionales. Desde 1985, INDIRE es la sede de la unidad nacional italiana.

- evaluación interna, realizada principalmente por miembros del personal.

La evaluación de los centros escolares es un enfoque muy utilizado en la garantía de calidad en Europa. En muchos países se lleva a cabo tanto la evaluación externa como la interna de los centros escolares. La evaluación escolar es un posible método de garantía de la calidad que a menudo coexiste con otros tipos de enfoques, como la supervisión de todo el sistema educativo o la evaluación de los profesores.

La evaluación externa de los centros escolares, muy utilizada a principios de la década de 2000 como método para garantizar la calidad, se ha introducido o se está introduciendo de forma experimental en algunos países. En 2007 y 2009, respectivamente, Francia y la Comunidad Alemana de Bélgica ampliaron el alcance de sus sistemas de evaluación, que hasta entonces se habían centrado en los profesores a título individual. Dinamarca y Suecia, donde el sistema de evaluación se había centrado hasta entonces principalmente en las autoridades locales, reforzaron el papel de las autoridades centrales en la evaluación externa de los centros escolares. En 27 de los 31 sistemas educativos europeos examinados en el último estudio comparativo de Eurydice sobre evaluación escolar, un organismo central de nivel superior, a menudo denominado "inspección", es responsable de la evaluación externa de los centros.

En la mayoría de los países, para optar a un puesto de evaluador externo se exige una titulación docente y un determinado número de años de experiencia profesional en un centro escolar, como profesor o en un puesto administrativo. En una docena de países, pueden ser evaluadores externos candidatos con más cualificaciones, adquiridas en campos como la educación, la investigación o la psicología, y experiencia profesional de distintos tipos.

Algunos países (como Italia e Islandia) consideran que la participación de personas con experiencia adquirida fuera de los centros escolares, en ámbitos como la investigación en evaluación, es un requisito y una ventaja para los equipos de evaluación externa.

En la mayoría de los casos, la evaluación externa de los centros escolares se centra en una amplia gama de actividades escolares, incluidas las tareas educativas y administrativas, el rendimiento de los alumnos y el cumplimiento de la normativa. Para apoyar su trabajo, los evaluadores se remiten a un marco decidido a nivel central que establece de manera estructurada y uniforme los puntos centrales de la evaluación externa y las normas que definen un "buen" centro escolar.

Algunos enfoques de la evaluación externa de los centros escolares se centran únicamente en aspectos específicos del trabajo escolar, como el cumplimiento de la normativa (Estonia, Eslovenia y Turquía). En Francia, donde el sistema de inspección se centra más en el personal de los centros, no existe un protocolo normalizado que defina el contenido y los procedimientos de la evaluación externa de los centros.

En Suecia, la inspección es autónoma en cuanto a los criterios de evaluación que debe tener en cuenta y los basa en la Ley de Educación, la normativa escolar y los programas de enseñanza obligatoria.

En Dinamarca, gran parte del proceso de evaluación externa lo definen los distintos municipios, con el apoyo de la autoridad central.

La aplicación de la evaluación externa de los centros escolares en Europa se basa en una estructura muy homogénea que consta de tres fases: análisis, visita e informe. Además, en muchos sistemas educativos se pone a disposición de los evaluadores una amplia y rica variedad de herramientas, con la posibilidad de diversificar las fuentes de información, aumentar el diálogo con los principales interesados y llegar a conclusiones basadas en la experiencia. No obstante, existen diferencias, como el nivel de autonomía de los evaluadores, también relacionadas con la disponibilidad de un marco, en la elección de instrumentos específicos o la finalidad explícita para la que se utilizan. La evaluación de los sistemas escolares en Europa se basa en dos enfoques, basados respectivamente en los riesgos o en las mejores prácticas.

En seis sistemas educativos (Dinamarca, Irlanda, los Países Bajos, Suecia y el Reino Unido - Inglaterra e Irlanda del Norte) se ha introducido en los últimos años un enfoque basado en el riesgo, es decir, centrar el trabajo de los evaluadores en los centros escolares (Dinamarca, Irlanda, los Países Bajos y el Reino Unido - Inglaterra) que no alcanzan los niveles esperados.

Este planteamiento tiene efectos positivos sobre la financiación y la asignación de recursos a las escuelas más necesitadas, refuerza el papel de la evaluación externa como proceso de identificación de los puntos débiles del sistema, depende de la fiabilidad y pertinencia de los indicadores tenidos en cuenta y puede tener el efecto negativo de hacer invisibles las buenas prácticas.

Por el contrario, en el enfoque de buenas prácticas, que se encuentra en muy pocos sistemas educativos (Francia - CINE 1, Lituania, Polonia y Reino Unido - Gales), las evaluaciones externas no sólo tienen como objetivo identificar los puntos débiles en el rendimiento de los centros, sino también dar a conocer aquellos que lo están haciendo bien y que obtienen buenos resultados.

En cuanto a la evaluación externa de las escuelas, Harris y Herrington distinguen dos formas de responsabilidad: una basada en el Estado y otra en el mercado.

La primera forma de responsabilidad, atribuida a las escuelas de Francia, Chipre, Eslovenia y Turquía, implica la responsabilidad ante el Estado, la autoridad pública competente responsable de la calidad de la educación.

Los elementos característicos son:

- delegación de la gestión de los instrumentos que pueden afectar al rendimiento de los centros escolares (incentivos, sanciones, asignación de fondos en función de indicadores socioeconómicos, etc.) a la autoridad competente;
- distribución de los alumnos en los centros escolares en función de normas predefinidas que se aplican a todos, por ejemplo, la proximidad;
- Información sobre la calidad de la escuela accesible a los responsables del sistema o distribuida con restricciones;

- La rendición de cuentas de las escuelas forma parte de las tareas del Estado, que es el responsable último de la educación de sus ciudadanos y de mejorar el rendimiento de las escuelas.

La segunda forma de responsabilidad, atribuida a los centros escolares de Bélgica (Comunidad flamenca), Irlanda, Lituania, Países Bajos y Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte), implica la responsabilidad ante el público, es decir, el mercado.

Los elementos característicos son:

- ofreciendo "a los padres una oferta más amplia de escuelas a las que pueden acudir sus hijos" (Harris & Herrington 2006, p. 221);
- activación de una dinámica de mercado en la que las escuelas tienen que competir tanto en variedad como en calidad de la oferta.
- acceso a la información y libertad de elección para padres y alumnos.
- publicación del informe de evaluación externa.

En los últimos diez años, las expectativas de evaluación interna de los centros escolares han aumentado en Europa. Desde principios de la década de 2000, la evaluación interna de los centros escolares ha pasado de ser recomendada o posible a obligatoria en una docena de sistemas educativos.

La legislación central/superior establece que la evaluación interna es obligatoria en 27 sistemas educativos.

Los únicos países en los que las escuelas no están obligadas a realizar una evaluación interna son Bulgaria y Francia, este último limitado a las escuelas primarias.

Algunos países utilizan marcos establecidos por ley (Letonia y Eslovaquia), otros similares a los de los evaluadores externos (Rumanía y la Antigua República Yugoslava de Macedonia).

La mayoría de los sistemas educativos cuentan con normativas que establecen quién debe participar en los procesos de evaluación interna, en la mayoría de los casos no sólo el personal del centro, sino también

las partes interesadas (alumnos y padres, en particular). La forma en que se utilizan los resultados de la evaluación interna a nivel de centro suele dejarse a la autonomía del personal del centro; sólo en unos pocos países los centros tienen que utilizar los resultados de la evaluación interna para elaborar un documento estratégico en el que se establezcan medidas de mejora (Bélgica, Comunidad germanófona, Estonia, Irlanda, España, Luxemburgo, CINE 1, Austria, Reino Unido (Irlanda del Norte y Escocia) e Islandia, Italia).

La publicación de los resultados de la evaluación interna sólo es obligatoria en Irlanda, Grecia, Letonia, Países Bajos, Rumanía, Eslovaquia, Islandia y la Antigua República Yugoslava de Macedonia, Italia (con algunas restricciones a discreción del gestor).

Las medidas de apoyo incluyen: formación especializada en evaluación interna, uso de marcos para la evaluación externa, indicadores que permitan la comparación entre centros escolares, directrices y manuales específicos, foros en línea, asesoramiento de especialistas externos y apoyo financiero (sólo España y Croacia).

En dos tercios de los sistemas educativos, los resultados de las pruebas nacionales de evaluación de los alumnos se utilizan para la evaluación interna, con el fin de comparar sus resultados con los de otros centros que trabajan en las mismas condiciones o con las medias nacionales.

En 31 sistemas educativos, los centros realizan una evaluación interna y son examinados por evaluadores externos, junto con otras fuentes de información; los resultados de la evaluación interna suelen permitir a los evaluadores externos elaborar un perfil del centro que van a visitar y enfocar mejor su trabajo.

Como es bien sabido, la evaluación interna puede adoptar la forma de un proceso muy estructurado con estrategias descendentes, con criterios, procedimientos y materiales de referencia establecidos de forma centralizada, o tener una dimensión ascendente; en el primer caso, los

criterios, procedimientos o materiales de referencia que apoyan la evaluación se establecen de forma centralizada; en el segundo, se aplica una lógica participativa por la que el personal de la escuela adapta los criterios y procesos de la evaluación interna a sus propias necesidades. Este segundo enfoque permite un compromiso compartido sobre las mejoras que deben preverse a partir de los resultados de la evaluación. Sin embargo, los expertos también pueden señalar puntos débiles, como la falta de experiencia de los evaluadores o la dificultad de prever una pluralidad de puntos de vista a la hora de tomar decisiones sobre las acciones de mejora.

CAPÍTULO VI

El liderazgo escolar en Italia: fundamentos teóricos

6.1 ¿Gestión y/o liderazgo?

Entre los más reputados estudiosos italianos de la gestión escolar figura Angelo Paletta, profesor de control de gestión, control del rendimiento y gestión de costes en la Universidad de Bolonia, que investiga sobre procesos de reconversión de empresas en crisis y sobre empresas públicas, sistemas de gobernanza, rendición de cuentas y gestión de escuelas y universidades.

Angelo Paletta identifica cinco tipos de dirección con cinco tipos de liderazgo: dirección por procedimientos, colegiada, anárquica, política y por objetivos.

La gestión por procedimientos que se materializa en un tipo de dirección por inspección centra la atención en el desempeño de las tareas a realizar, que están correlacionadas con un sistema de normas contables codificado centralmente, la parte interesada predominante es el Estado, los mecanismos de coordinación están regulados por procedimientos, los procesos de toma de decisiones están

regulados por normas, de modo que la eficacia de las elecciones en relación con la satisfacción de las necesidades no es objeto de evaluación, sino únicamente la conformidad con lo establecido por el centro.

Se prevé un control burocrático, aplicado a los pasos subyacentes a un procedimiento administrativo adecuado (por ejemplo, el correcto mantenimiento del registro de lecciones o el cumplimiento de los procedimientos de convocatoria y celebración de una reunión del consejo de clase).

El estilo de liderazgo es inspiracional, el director es llamado formalmente a dar garantías a su "principal" (la administración estatal) de que el comportamiento se ajusta a los procedimientos.

La gestión por procedimientos es el modo de gestión aplicado en la era "preautonómica".

La gestión colegiada se ejerce en el seno de una comunidad profesional basada en la colegialidad entre los profesores.

La atención se centra en el trabajo en equipo, los objetivos se comparten internamente, las partes interesadas predominantes son los estudiantes, los mecanismos de coordinación están relacionados con los valores culturales, los procesos de toma de decisiones son colegiados.

El control lo ejerce el grupo, es decir, se trata de un control entre iguales predominantemente informal y no estructurado, basado en la coherencia del comportamiento organizativo con respecto a los valores profesionales compartidos, que es posible gracias al trabajo sistemático en equipo de los profesores.

El estilo de liderazgo es el del gestor de la cultura; el líder escolar, de hecho, asume el papel de primus inter pares, cuya función principal es la de guardián de los valores profesionales y gestor de la cultura organizativa (Schein 1992).

La gestión colegiada es más frecuente en los círculos educativos y en las escuelas con una fuerte connotación ideológica o religiosa.

La fuerte cohesión interna también puede representar su límite en la medida en que los valores en torno a los que se construye se absolutizan, lo que lleva a erigir barreras culturales contra todo lo externo y diferente. La consecuencia puede ser la incapacidad de interpretar la dinámica del cambio.

En la **gestión anárquica**, la atención se centra en la libertad individual, los objetivos son ambiguos, las partes interesadas predominantes son los profesores, los mecanismos de coordinación están poco cohesionados, los procesos de toma de decisiones son involuntarios (cubo de basura), el sistema de control se basa en el autocontrol, el líder ejerce una forma de liderazgo en la sombra.

La gestión anárquica no es una buena forma de gestión; de hecho, una organización que quiera vivir y prosperar debe gestionar sus lazos "flojos", pues de lo contrario se convertirá en una institución "débil" en cuyo seno los individuos se defienden de la inseguridad escapando hacia comportamientos oportunistas y entrando en una espiral continua de malestar.

Dentro de la gestión política, la atención se centra en la representación de intereses opuestos, los objetivos son el resultado de un compromiso, las partes interesadas predominantes están representadas por grupos de interés, los mecanismos de coordinación se ejercen dentro de comités representativos, los procesos de toma de decisiones se basan en la participación democrática, el control es social y la postura de liderazgo se basa en la mediación.

La mediación es especialmente importante en la escuela autónoma, caracterizada por el conflicto desde la legislación autonómica:

- provocó un cambio profundo y generalizado que normalmente genera resistencia;
- ha ampliado enormemente el ámbito de relaciones que la institución debe gestionar a tres niveles:
 1. internos (relaciones con la R.S.U., profesores encargados de las funciones instrumentales, personal de la A.T.A. con tareas específicas, etc.);

2. territorial (con referencia a los vínculos interinstitucionales, indispensables para la mejora de la oferta educativa).

3. nacional (con referencia al Ministerio y sus sucursales periféricas).

En la aplicación de la **dirección por objetivos (DPO)**, la atención se centra en los resultados del aprendizaje.

Los objetivos pedagógicos son objetivos de mejora de los procesos y resultados de aprendizaje de los alumnos contextualizados con respecto a las especificidades de las disciplinas y los contextos socioeconómico-culturales de las clases; no son sólo objetivos disciplinares, sino también objetivos relacionales y objetivos de grupo que tienen como referencia el rendimiento escolar dentro de las clases y otros núcleos de aprendizaje.

El actor predominante es el mercado, las formas centralizadas de evaluación externa (encomendadas a pruebas estandarizadas sobre los resultados de aprendizaje de los alumnos y a la auditoría por parte de organismos de inspección externos) cumplen una función similar a la de los precios en los mercados: una base de conocimientos objetivos y comparables sobre el rendimiento y los procesos de los centros escolares, que debe hacerse pública, accesible y comprensible, favoreciendo la libertad de elección de las familias y la competencia en la adquisición de recursos.

La coordinación de las opciones se ve facilitada por la negociación de los objetivos de mejora con los profesores individualmente y también dentro de los grupos a los que pertenecen, y los procesos de toma de decisiones se basan en el respeto de la jerarquía y su articulación en estructuras intermedias (mandos intermedios).

El concepto de control es el control de los resultados, es decir, el seguimiento y la evaluación de los resultados obtenidos en comparación con los objetivos iniciales, teniendo en cuenta las limitaciones de recursos.

A diferencia del control burocrático, que es un control de inspección basado en el cumplimiento de los procedimientos, el concepto de control adquiere aquí el significado de orientación, apoyo de la estructura directiva de la escuela en la

gestión de la planificación, coordinación, seguimiento y evaluación del rendimiento del personal.

El control-orientación reconoce la autonomía profesional de los profesores, pero orienta sus elecciones y su comportamiento hacia la consecución de objetivos educativos negociados con la estructura directiva.

El director es el "jefe ejecutivo" de la escuela que, por una parte, debe traducir las orientaciones generales definidas por el consejo de administración en planes estratégicos, programas, indicadores de rendimiento y presupuestos y, por otra, debe rendir cuentas de las decisiones tomadas en la gestión de los recursos mediante un sistema de información basado en los resultados.

Al ser responsable de los resultados alcanzados con respecto al mandato y la misión institucionales, el director de la escuela promueve un estilo de gestión formal y racional, centrado en el uso de métodos, procedimientos y estructuras de gestión que tienen la función de dirigir la enseñanza y el comportamiento de los profesores, alineando los objetivos de los individuos y los grupos profesionales hacia metas organizativas más generales.

La omnipresencia de la OBM (disciplinas, clases, grupos mixtos, plexos, escuela) acompañada de la definición descendente de objetivos y de la evaluación formal del rendimiento, tanto individual como organizativo, desencadenan normalmente mecanismos de recompensa-castigo para los individuos y grupos para los que la OBM.

El MbO, que se inició con la reforma tendente a la privatización (o contractualización) del empleo público, sancionada por la Ley 421/1992, conocida como Amato-Cassese, de la que descendía el Decreto Legislativo nº 29/93 (Racionalización de la organización de las administraciones públicas y revisión de las normas sobre el empleo público), encontró su expresión en la Administración pública italiana a través de la Ley 15/2009 (la llamada Ley Brunetta).

El modelo de gestión por objetivos (DPO) es característico de los sistemas educativos en los que las reformas de la Nueva Gestión Pública han encontrado

una amplia aceptación. Los sistemas anglosajones, encabezados por el Reino Unido, Australia y Nueva Zelanda, pueden considerarse la auténtica interpretación de estas reformas.

En el Reino Unido, el eslogan popularizado durante el primer gobierno de Thatcher de "value for money" es emblemático de un nuevo rumbo en el que las escuelas (como en la sanidad, las universidades y otras áreas de la administración pública) deben producir valor público y rendir cuentas del uso eficiente y eficaz de los fondos recibidos.

Según muchos observadores, mientras que la gestión por procedimientos sería expresión de un modelo anterior a la autonomía, que ya no es representativo del funcionamiento de las escuelas italianas, la gestión por objetivos sería ajena a la cultura organizativa de las escuelas italianas. De hecho, bajo el impulso de las reformas de la administración pública italiana, conceptos e instrumentos que son expresión de la DPO han entrado también en el sector educativo.

En particular, el reciente Decreto Presidencial nº 80/2013 diseña un sistema de rendición de cuentas basado en la medición estandarizada del aprendizaje de los alumnos y el valor añadido educativo, la evaluación externa de los informes de autoevaluación y los planes de mejora elaborados por las comunidades escolares, la presentación de informes sociales a las partes interesadas locales y la evaluación del desempeño de los líderes escolares. Por otro lado, la evaluación del desempeño de los profesores se mantiene fuera del nuevo Sistema Nacional de Evaluación (la bonificación prevista en el artículo 129 de la Ley 107/99 implica una evaluación no generalizada de la profesionalidad de los profesores), dejando deliberadamente "vacío" un importante elemento organizativo que, de hecho, podría inhibir los efectos de la rendición de cuentas para la mejora de las escuelas. Dado que el nuevo SNV no ofrece incentivos extrínsecos vinculados al rendimiento de los profesores, como diferentes niveles salariales o la progresión en la carrera profesional, ¿qué motivación puede impulsar a los profesores a diseñar e implementar la mejora a través de la evaluación?

El nuevo SNV parece basarse en una gran apuesta: que las escuelas desarrollarán espontáneamente, a nivel interno, modelos organizativos intrínsecamente incentivadores, es decir, entornos de trabajo de los que los profesores obtendrán un sentimiento de autorrealización, estima y participación que son los factores determinantes de la motivación intrínseca.

6.2 Liderazgo para el aprendizaje

También Angelo Paletta, en su documento de investigación-acción, titulado *El constructo teórico del liderazgo para el aprendizaje*, analiza la transición de las categorías teóricas de gestión y liderazgo a un constructo unitario de gestión/liderazgo.

Los líderes escolares se encuentran en el fuego cruzado de dos corrientes opuestas: los "sistematizadores" presionan para que se adopten sistemas racionales de gestión como la medición del rendimiento, la planificación estratégica y el diseño organizativo; por otro lado, los "humanizadores" presionan para que se desarrollen variables blandas como la confianza, los valores, las relaciones humanas, la construcción de la comunidad.

El valor de la contribución de Paletta reside en que logra elaborar un marco útil para observar y apreciar la complejidad del trabajo del director de escuela, dirigido a regir un equilibrio dinámico entre las fuerzas sistematizadoras y humanizadoras.

La literatura sobre el tema del liderazgo para el aprendizaje ha puesto de manifiesto la evolución conceptual del mismo. La atención se ha centrado en un modelo integrado de liderazgo en el que coexisten las dos principales vertientes de estudio: el liderazgo instructivo (empresarial) y el liderazgo transformacional (educativo).

La consecuencia es que el líder escolar se encuentra atrapado entre dos fuegos representados por dos corrientes diferentes: sistematizar y humanizar.

La actual presión sistematizadora en favor del liderazgo transaccional (educativo, de gestión) representa una presión descendente representada por

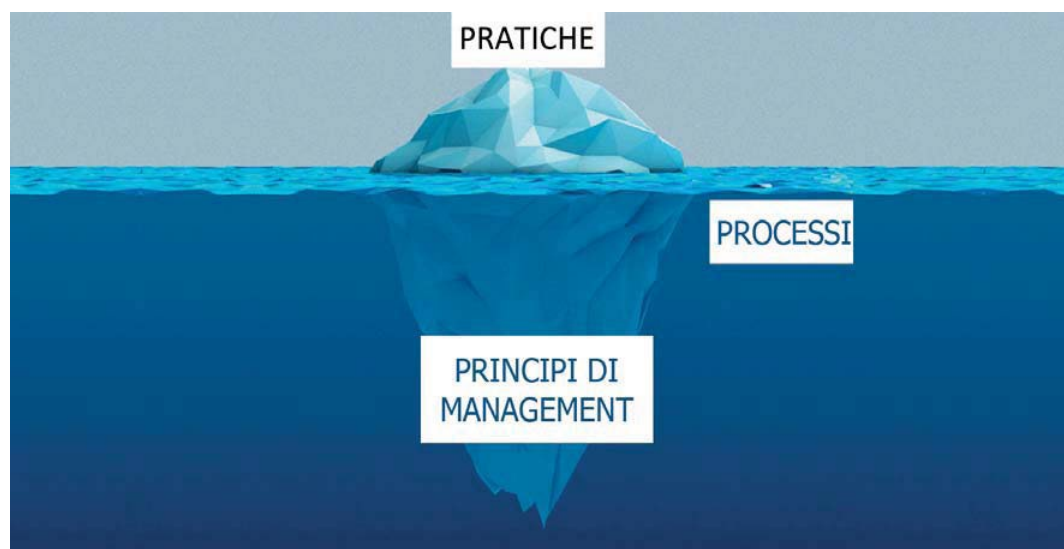
las exigencias de rendición de cuentas de las autoridades administrativas centrales que imponen dispositivos formales de gestión y organización como la autoevaluación de los institutos, la planificación de la mejora, los informes de rendimiento y la evaluación del rendimiento.

El impulso hacia el liderazgo transaccional tiende a sistematizar, racionalizar, formalizar, medir.

La corriente humanizadora empuja al liderazgo (educativo) transformador, representa una presión ascendente, ejercida por la comunidad escolar, basada en las necesidades expresadas por familias, alumnos, profesores que estimula al DS hacia la exploración visionaria, la inspiración, la empatía, la creatividad.

El proceso de investigación coordinado por Paletta se refiere a prácticas de liderazgo instruccional y transformacional que han sido analizadas e incluidas dentro de un repertorio de prácticas, procesos y principios coherentes con el perfil del líder escolar y la autonomía escolar en Italia.

Paletta distingue tres clases de elementos dentro de las instituciones educativas: las cosas visibles, los procesos invisibles y los principios, que relaciona utilizando la metáfora del iceberg.



El constructo teórico del liderazgo para el aprendizaje, en RESEARCH Revista semestral sobre investigación del aprendizaje e innovación en educación, junio de 2015, p. 43.

Las cosas visibles son el trabajo que los directores hacen cada día en la escuela (en la investigación-acción llevada a cabo en Trento, se identificaron 21 indicadores, 7 de ellos relacionados con las pruebas estandarizadas Invalsi, 4 relacionados con el éxito en los estudios postsecundarios, 2 relacionados con la inserción laboral, 3 relacionados con el porcentaje de abandonos, ausencias y traslados de alumnos, 1 relacionado con los resultados educativos (porcentaje de alumnos admitidos) y el resto relacionados con aspectos particulares como el número de certificaciones lingüísticas e informáticas, número de clases con AICLE, número y tipo de prácticas, ahorro en gastos administrativos generales. Los procesos son invisibles para el observador improvisado pero bien conocidos por los arquitectos de las organizaciones

1. Orientación estratégica
2. Organización de la enseñanza
3. Gestión de los procesos de autoevaluación
4. Desarrollo del capital profesional
5. Gestión de redes y relaciones con las partes interesadas.

Los principios (alineación/obligación; gestión vertical/horizontal; transactividad/performatividad; organización formal/comunidad; responsabilidad/presupuesto social) son la parte más profunda, la que nadie ve y muchos desconocen, cuya conciencia rige el funcionamiento de la escuela permitiendo al líder escolar cambiar la arquitectura organizativa (los procesos), modificando las prácticas.

El primer principio es el de la orientación estratégica, para el que se han identificado cuatro prácticas:

- visión compartida del desarrollo;
- centrarse en el aprendizaje de los alumnos;
- interconexión espacio-temporal de los objetivos;

- responsabilidades claras y definidas de los líderes escolares.

Estas prácticas pueden basarse en dos principios opuestos: la alineación y la oblicuidad.

El principio de alineación coincide con una situación organizativa en la que todos los empleados trabajan por un objetivo común. La metáfora del equipo de remo se emplea en la bibliografía para tratar de dar sentido a este enfoque de la gestión de objetivos (Kaplan y Norton, 2005).

Los beneficios se refieren a objetivos a medio y corto plazo.

La alineación también implica el desarrollo en cascada de objetivos, desde los generales a los específicos de grupo, pasando por los individuales (por ejemplo, en una escuela, los departamentos, los grados y los profesores individuales), utilizando un conjunto de indicadores clave de rendimiento para cada subunidad con el fin de medir el rendimiento y activar mecanismos de control.

El principio de alineación está relacionado con la aplicación del liderazgo transaccional.

El principio de oblicuidad, por su parte, fue teorizado por el economista John Kaye y se aplica estableciendo una orientación básica (misión, visión, valores) y persiguiendo objetivos intermedios (o de proceso) que sirvan para alcanzar los objetivos finales.

Según este principio, la mejor manera de alcanzar los objetivos derivados de la misión institucional (para un centro, los resultados educativos y el aprendizaje de los alumnos) no es perseguirlos directamente, sino perseguir procesos y objetivos intermedios.

Se trata de un enfoque indirecto en el que, en lugar de objetivos cuantificables de rendimiento escolar, se define una visión global de desarrollo y las prácticas de gestión se centran en la consecución de objetivos indirectos como el desarrollo profesional de los profesores, el fomento del trabajo en equipo o una cultura organizativa de colaboración orientada a la calidad de la enseñanza y el aprendizaje.

Está relacionado con el liderazgo transformacional.

El segundo proceso está relacionado con la organización de la enseñanza; a este respecto, Paletta identifica cinco prácticas principales de organización de la enseñanza:

- Funciones claras y definidas para el liderazgo distribuido dentro de la escuela (por ejemplo, identificar figuras clave entre los profesores de la escuela como una oportunidad para el crecimiento colectivo del conocimiento);
- funciones y responsabilidades de los individuos al servicio del trabajo en grupo;
- normalización de los procesos de enseñanza (por ejemplo, garantizar un nivel homogéneo de calidad de la enseñanza entre las distintas clases actuando sobre los criterios de formación de las clases);
- personalización de los procesos de enseñanza/aprendizaje (por ejemplo, mediante la identificación de "necesidades específicas de formación", recuperación y refuerzo, y el desarrollo de un modelo de enseñanza orientado a cada alumno);
- promoción y socialización de las innovaciones pedagógicas (por ejemplo, indicando proyectos de investigación y experimentación a los que puedan sumarse los profesores, fomentando las innovaciones pedagógicas promovidas espontáneamente por profesores individuales y grupos, cuidando de sistematizar las innovaciones y haciendo que se conviertan en prácticas compartidas por profesores y/o comunidades profesionales fuera de la escuela).

En la organización de la enseñanza pueden aplicarse dos principios: la gestión vertical y la horizontal, respectivamente.

El principio de gestión vertical se basa en la jerarquía (jerarquía de cargos, por la que una persona tiene autoridad sobre otra en virtud de su posición en el organigrama; jerarquía de conocimientos, por la que a medida que se asciende a la cima, aumenta el grado de conocimientos; y jerarquía de decisión-acción,

por la que las decisiones y acciones adoptadas por los de arriba definen las de los niveles inferiores).

El liderazgo pedagógico se basa en el principio de jerarquía y una sola persona ocupa los tres puestos jerárquicos superiores.

El principio de gestión horizontal, por su parte, se basa en la burocracia, entendida como un proceso horizontal de coordinación del trabajo y, más concretamente, un sistema de normas y procedimientos formales necesarios para garantizar la homogeneidad de los comportamientos y generar resultados uniformes y coherentes.

Incluso en lo que se refiere a organizaciones como los centros escolares, donde los procedimientos y las normas formales suelen ser vistos muy negativamente, sobre todo entre el profesorado, los procedimientos formales representan una forma de estabilizar los procesos de enseñanza y hacerlos seguros, predecibles y controlables en su ejecución, especialmente en situaciones caracterizadas por una fuerte fragmentación territorial o una elevada rotación.

El tercer proceso se refiere a la gestión de los procesos de autoevaluación y mejora.

Como es bien sabido, el Decreto Presidencial nº 80/2013 diseñó un nuevo Sistema Nacional de Evaluación (SNV) dentro del cual todas las escuelas italianas están obligadas a introducir y gestionar procesos formales de autoevaluación, planificación de acciones de mejora y comunicación de resultados (ciclo de gestión del rendimiento escolar). La medición y evaluación del rendimiento actual con respecto al contexto escolar, debe llevar a las comunidades profesionales a cuestionarse sobre la brecha existente con respecto a las expectativas sociales y los objetivos del sistema, comprometiéndose a reducir la brecha a través de la identificación de prioridades estratégicas para la mejora de los resultados educativos de los estudiantes.

En este proceso también pueden aplicarse dos principios de transactividad y performatividad.

Según el principio de transaccionalidad, los objetivos de autoevaluación son estrechos, claramente definidos y mensurables; se proporcionan controles de diagnóstico, estructuras organizativas formales y procedimientos de información, toma de decisiones y coordinación, así como incentivos extrínsecos vinculados al rendimiento.

Paletta señala que sería muy arriesgado que el gestor se limitara a un enfoque puramente transaccional, porque los profesores podrían no entender la utilidad de los sistemas formales rígidos y acabarían aislando los procesos de autoevaluación y mejora en estructuras y procedimientos burocráticos.

Paletta observa además que, si bien los nuevos sistemas de rendición de cuentas exigen prácticas de liderazgo transaccional por parte del líder escolar, desde una perspectiva organizativa la complejidad de la mejora escolar requiere que el líder escolar "construya" sobre ellas con un enfoque de liderazgo transformacional, basado en la convicción, el intercambio y el desarrollo profesional.

El proceso IV se refiere al desarrollo del capital profesional.

Hay cuatro prácticas de liderazgo incluidas en este proceso de gestión:

- enfoque de la evaluación del rendimiento del profesorado;
- gestión de la motivación;
- atraer y retener el talento y gestionar a los trabajadores improductivos;
- desarrollo profesional del personal.

Angelo Paletta subraya, a este respecto, la considerable falta de autonomía de las escuelas italianas, incluidas las del Trentino, en materia de gestión del personal (contratación, selección, carrera, remuneración, evaluación, despido).

En cuanto al desarrollo del capital profesional, Paletta distingue entre organización formal (Gesellschaft) y organización comunitaria (Gemeinschaft).

En la Gesellschaft, la voluntad racional es la fuerza motivadora. Los individuos deciden entablar relaciones para obtener un beneficio individual. Los vínculos entre las personas son débiles e instrumentales, tienen una finalidad esencialmente utilitaria que mantiene unidos a los individuos mientras existan

perspectivas de beneficio individual. Las relaciones son formales, mediadas por procedimientos de evaluación y la imposición de sanciones.

La Gesellschaft se basa en la motivación extrínseca.

En la Gemeinschaft, la voluntad natural es la fuerza motivadora: los individuos deciden relacionarse entre sí porque hacerlo tiene un propósito y un significado intrínsecos.

Los vínculos entre las personas son esencialmente vínculos morales, sólidos y cargados de significados simbólicos, forjados a través de la confianza mutua y orientados a la cooperación

La Gemeinschaft se basa en la motivación intrínseca.

Sergiovanni (2002) señala que Gemeinschaft y Gesellschaft no existen en estado puro en el mundo real, por lo que ninguna organización, incluidas las escuelas, será nunca exclusivamente una u otra.

El Principio V se refiere a la gestión de redes y relaciones con las partes interesadas.

En la investigación sobre liderazgo para el aprendizaje llevada a cabo en la Provincia Autónoma de Trento, la atención no se centró en las relaciones con las familias o dentro de redes informales, sino más bien en un conjunto específico de prácticas:

- (a) trabajo en red con otras escuelas;
- b) participación en redes interinstitucionales de ámbito territorial;
- (c) responsabilidad cooperativa con las partes interesadas locales.

La perspectiva es investigar la labor del gestor como líder del sistema, capaz de situar la escuela en el centro de una red territorial para la solución de problemas educativos complejos (inclusión, integración de extranjeros, orientación, empleabilidad, etc.) que repercuten en el capital social y el desarrollo económico de los territorios.

La capacidad del líder escolar para establecer redes puede no ser inmediatamente visible; las redes, de hecho, pueden desarrollarse de diversas maneras, como hablando con la gente en reuniones, ceremonias y actos sociales,

formando parte de comités, grupos de interés y de trabajo, participando en iniciativas de formación y reuniones de asociaciones profesionales, perteneciendo a clubes o grupos cívicos de la zona.

Las relaciones de cooperación se construyen y mantienen mostrando respeto y consideración, ofreciendo apoyo incondicional o mostrando agradecimiento por los favores recibidos (Yukl, 2010). Desde un punto de vista metodológico, estos importantes aspectos no pueden detectarse mediante una entrevista con el director del centro o un cuestionario dirigido a los profesores. Esto implica, por ejemplo, una observación participante de los líderes escolares en el contexto laboral en el que desempeñan su función.

Dentro de este proceso, se contraponen dos tipos de rendición de cuentas: vertical y horizontal.

La rendición de cuentas o información vertical es administrativa para las autoridades provinciales y nacionales; se impone de forma centralizada y uniforme para todas las escuelas según esquemas rígidamente establecidos, ya que debe garantizar el control y la comparabilidad.

Destaca el papel de los informes como instrumento de comparación y competencia entre centros escolares.

La rendición de cuentas o reporting horizontal, por su parte, se basa en la cooperación con las partes interesadas en la materia y recupera una dimensión fundamental del compartir, caracterizándose como un proceso voluntario que nace de la conciencia del deber de rendir cuentas a las partes interesadas por el uso que se hace de la autonomía escolar.

Se centra en la necesidad de que la escuela establezca relaciones de confianza y reciprocidad con sus interlocutores a través del proceso de información social.

A través del análisis de los principios, Angelo Paletta, superando la tradicional oposición entre liderazgo tradicional y participativo, construye una variable de "liderazgo para el aprendizaje" que tiene en cuenta aspectos transaccionales y transformacionales en un constructo unificado de prácticas de gestión/liderazgo.

CAPÍTULO VII

La dirección escolar italiana: identidad y normas de evaluación, comparación con algunos países europeos

7.1. La identidad profesional del director de escuela italiano

Para comprender la identidad del gestor escolar italiano contemporáneo y, en consecuencia, poder juzgar la validez de los actuales procedimientos de

evaluación, conviene enmarcarla en una perspectiva diacrónica, es decir, recordar las etapas del proceso evolutivo que transformó al director en gestor escolar.

El perfil profesional del director de escuela italiano contemporáneo es muy variado y complejo debido a la coexistencia de diferentes dimensiones (didáctica general, organizativa, evaluativa, jurídica, comunicativa, etc.) que, si no se armonizan, podrían configurarlo como un "todoterreno ecléctico" restando eficacia a un papel insustituible dentro de una escuela, también por monocrática.

El director de la escuela tiene asignadas un gran número de competencias en las áreas más diversas, no sólo pedagógico-didácticas, sino también relativas a cambios más o menos recientes en la legislación y la normativa, por ejemplo, protección de la privacidad (Decreto Legislativo 196/2003, Reglamento 679 del Parlamento Europeo y del Consejo de 27 de abril de 2016 sobre protección de datos personales) transparencia y publicidad de los actos, rendición de cuentas, accesibilidad telemática a los servicios y a la información (Decreto Legislativo 82/2005, Código de la Administración Digital, Decreto Legislativo 235/2010, nuevo Código de la Administración Digital), seguridad en el trabajo (Decreto 81/2008), con las consiguientes enormes responsabilidades civiles, penales, administrativas, de gestión y disciplinarias.

La Ley 107/2015 ha aumentado aún más las competencias y responsabilidades directivas, por ejemplo, en relación con el desarrollo del personal, la identificación de los profesores incluidos en el censo territorial (ahora derogado), la evaluación del profesorado en prácticas, etc.

El perfil profesional actual del Director de Escuela es el resultado, sin embargo, de una evolución diacrónica articulada en varios momentos cuyos efectos pueden apreciarse también hoy.

Con la reforma gentilicia y el T.U. de 1928, el director de la escuela, una figura muy diferente del director, tenía una función predominantemente ejecutiva

dentro de una escuela jerarquizada y centralizada (reforma gentilicia y el T.U. de 1928).

En los años setenta, en relación con los decretos delegados de 1974, la función del Director de Escuela cambió considerablemente, tanto en su ámbito de competencia como en su finalidad; En efecto, se le confía la presidencia de los órganos colegiados (a excepción de la del consejo escolar/circular), la promoción y coordinación de las actividades de planificación pedagógica, así como la experimentación y el reciclaje, reguladas por el Decreto Presidencial 419, sin perjuicio, no obstante, de su función ejecutiva, ya que, como reitera el Decreto Presidencial 417/74, debe "cuidar de la ejecución de las disposiciones legales y administrativas relativas a los alumnos y a los profesores".

Con el inicio de la autonomía escolar (Ley 59/97, art.21 y posterior Decreto Presidencial 275/99) comenzó una profunda transformación de las escuelas italianas, que, de "terminales ejecutivas" de decisiones centralizadas, se transformaron en procesadores activos y autónomos, si bien dentro de un sistema en red que, no obstante, mantiene vínculos delgados pero significativos con una organización central. La atribución de personalidad jurídica a los centros escolares se corresponde con la atribución de la cualificación directiva al Director de Instituto regulada por el Decreto Legislativo 59/98.

Posteriormente, el D. Legs. 165/2001, orgánicamente vinculado a la consecución de la autonomía escolar por parte de los centros, identifica en el director del centro al único responsable jurídico y de gestión de la enseñanza escolar, a quien corresponde todo lo concerniente a la gestión global del centro, no sólo, por tanto, de los aspectos didácticos estrictamente pedagógicos, sino también de los jurídicos y económicos.

En detalle, el Decreto Legislativo 165/2001 define al Director del centro como la persona que responde de los resultados, teniendo en cuenta la especificidad de las funciones; asegura la gestión unitaria del centro; es el representante legal del centro; es responsable de la gestión de los recursos financieros e instrumentales; tiene poderes autónomos de dirección, coordinación y potenciación de los

recursos humanos en cumplimiento de las competencias de los Órganos Colegiados; organiza las actividades del centro según criterios de eficiencia y eficacia educativa; es el titular de las relaciones sindicales; adopta las medidas para la gestión de los recursos y del personal.

Al tener que ejercer el complejo de funciones enumeradas anteriormente, el Director de Escuela ya no es sólo un líder educativo, sino también un gestor; es un líder porque indica el objetivo a alcanzar, ocupando una posición de prestigio entre sus pares (está vinculado a los órganos colegiados por una relación de equidistancia), es un gestor porque planifica, organiza, dirige y controla las actividades institucionales de una entidad.

En 2009 con el Decreto Legislativo N° 150 "Optimización de la productividad de la obra pública y la eficiencia y transparencia de las administraciones públicas" se revisó aún más la figura del Director de Escuela, enfatizando su rol de empleador. Como cualquier otro gestor público, es un empleador, dialécticamente opuesto a los trabajadores (personal docente y ATA) puestos bajo su dependencia directa en virtud del derecho civil y las leyes especiales sobre la relación laboral en la empresa, y, como jefe de la empresa y empleador, debe evaluar a su personal, el personal docente (para lo cual, sin embargo, se remite a un decreto del Presidente del Consejo de Ministros, de acuerdo con el MIUR y el MEF, que deberá definir los límites y las modalidades de aplicación del Título II (rendimiento) y ATA, para que su rendimiento pueda ser apreciado positivamente con efectos gratificantes o negativamente con consecuencias sancionadoras; todo ello en interés de la empresa, de conformidad con el Art. 2014 y 2016 del Código Civil, concretamente en interés de la institución escolar y de la consecución de sus objetivos.

Las tareas del Director de la Escuela se ven reforzadas por la Ley Delegada 107/2015 (Reforma del sistema nacional de educación y formación y delegación para la reorganización de las disposiciones legislativas existentes).

Uno de los primeros objetivos de la Ley 107 es la plena aplicación de la autonomía de los centros educativos, según el artículo 21 de la Ley 59/97 y

posteriores modificaciones, a través de la plena potenciación del currículo escolar; especialmente significativo en este sentido es el apartado 7 de la Ley 107\2015, que permite a los centros educativos, aunque sin coste adicional para la administración, identificar la necesidad de puestos de personal autónomo, en relación con la oferta educativa que pretenden implantar, para alcanzar los objetivos educativos identificados como prioritarios.

El legislador enumera objetivos complejos pero desafiantes entre los que las escuelas tendrán que elegir conscientemente, por ejemplo, competencias lingüísticas, también a través del AICLE, competencias digitales, pensamiento computacional, uso consciente de las redes sociales, sostenibilidad medioambiental, ampliación del horario de apertura; desarrollo de sistemas de recompensa y mérito para los estudiantes, desarrollo de actividades de orientación, etc.

Para alcanzar los fines institucionales, el legislador ha identificado esencialmente dos vías: la creación de una "plantilla de autonomía" (apartado 5 del artículo 1 de la ley) y la redefinición de las competencias del director del centro (apartado 78). En esencia, la intención expresada sería la de proporcionar, mediante el aumento del personal docente, los recursos humanos adecuados para garantizar una oferta educativa cada vez más eficaz.

Se trata, pues, de dotar al director escolar de herramientas operativas que le permitan incidir de forma más amplia y eficaz en la gestión de los centros escolares.

En definitiva, la Ley 107/2015, rediseña una figura de directivo a la que se le encomiendan competencias que afectan significativamente a la vida de los centros escolares y del personal que trabaja en ellos.

Una aplicación concreta de las mayores competencias atribuidas al director del centro parece ser también el apartado 78 de la Ley 107/2015 sobre el nuevo Plan de Oferta Educativa. Este precepto interviene en términos sustanciales sobre el procedimiento de definición del POE al disponer que "el plan es elaborado por la Junta de Personal Docente a partir de las directrices de actuación del centro y

de las opciones de gestión y administración definidas por el director del centro. El plan es aprobado por el consejo escolar". El legislador sustituyó el término "adoptar" por "aprobar" a efectos de la elaboración del PTOF. El verbo "aprobar" podría significar que el consejo escolar puede pedir una revisión del documento si no está de acuerdo con él.

Con la reforma de 2015, art. 1, párr. 18, también se otorgó al director del centro un papel netamente directivo a la hora de conferir nombramientos al personal docente, eligiendo entre determinados "registros territoriales" (entendiéndose que siguen vigentes los artículos 21 y 33 de la Ley 104/92). Esta norma, percibida como una forma excesiva de revalorizar al director escolar, se eliminó con un acuerdo firmado por el entonces ministro de Educación Marco Bussetti y los sindicatos en 2019, y la derogación se incluyó en la posterior ley de presupuestos.

El párrafo 80 de la ley, sin embargo, también prescribía las modalidades según las cuales el director de la escuela debía formular la propuesta de nombramiento, incluida la mejora del currículo, la experiencia y las competencias profesionales, así como la publicación de los criterios adoptados para el nombramiento en el sitio web de la institución escolar, junto con los currículos del personal identificado.

Otra atribución al director del centro, prevista en el artículo 1, apartado 83 de la reforma de 2015, es la de poder identificar hasta un 10 por ciento de profesores dentro de la plantilla de la autonomía para que le asistan en actividades organizativas y de apoyo didáctico de la institución escolar, aunque sin nuevas o mayores cargas para la hacienda pública.

Otra atribución al Director de la Escuela prevista con la reforma de 2015 (párrafo 129) es la de valorizar el mérito de los profesores pudiendo asignar una suma determinada por el Director de la Escuela. La decisión del Director tendrá que estar justificada y responder a criterios de evaluación previamente identificados por el Comité de Evaluación del Servicio, compuesto para esta función también

por padres, alumnos y un experto designado por la Dirección Regional de la Escuela.

Los criterios que determine este órgano deberán tener en cuenta la calidad de la enseñanza, los resultados alcanzados por el profesorado, la colaboración prestada en la investigación didáctica y la difusión de buenas prácticas docentes, así como la responsabilidad asumida en la coordinación organizativa y didáctica. También esta norma fue posteriormente derogada por la Ley de Presupuestos para 2020 (Ley nº 160, de 30 de diciembre de 2019).

La evaluación de los profesores durante el periodo de prueba corresponde siempre al director del centro, previa consulta al comité de evaluación, por disposición expresa del apartado 117 de la ley de 2015.

7.2 La evaluación de los líderes escolares en Italia: intentos anteriores a la Ley 107/2015

El apartado 1 del artículo 25 bis del Decreto Legislativo nº 29 de 1993 ("Racionalización de la organización de las administraciones públicas y revisión de la normativa en materia de empleo público, en aplicación del artículo 2 de la Ley nº 421 de 23 de octubre de 1992"), actualizado y publicado en el Boletín Oficial del Estado Serie General nº 119 de 25-05-1998, establece lo siguiente en relación con los directores de centros escolares

Dentro de la administración escolar periférica, se establece un cargo directivo para los directores de los centros escolares a cargo de las instituciones escolares y educativas a las que se ha atribuido personalidad jurídica y autonomía de conformidad con el artículo 21 de la Ley nº 59 de 15 de marzo de 1997 (b). Los directores de los centros escolares desempeñan funciones regionales y son responsables, a efectos del artículo 20, de sus resultados, que se evalúan teniendo en cuenta la especificidad de las funciones y sobre la base de las comprobaciones efectuadas por un núcleo de evaluación creado en el seno de

la administración escolar regional, presidido por un director y compuesto por expertos, que tampoco pertenecen a la propia administración.

Posteriormente, el artículo 41 del CCNI de 1999 estableció la sustitución de los informes anuales de información, que hasta entonces eran emitidos por la superintendencia de educación, por un acto de apreciación de la calidad de los procesos implementados por una unidad regional de evaluación.

Las normas mencionadas se explicaron y aplicaron mediante la **Circular Ministerial nº 312 Prot. nº 18828 de 21 de diciembre de 1999**, firmada por el entonces Ministro Luigi Berlinguer, relativa a la evaluación de los directores de centros escolares en aplicación del artículo 41 del Convenio Colectivo Nacional de Trabajo (C.C.N.I.) del sector escolar.

Este documento normativo se describe analíticamente como la base de todos los demás métodos de evaluación realizados hasta la fecha.

La circular describe cómo debe aplicarse operativamente la norma contractual en relación con los siguientes puntos:

1. composición, constitución, modus operandi de los Comités de Evaluación;
2. Formas y modalidades de activación de la iniciativa de formación para los miembros de las Juntas de Evaluación;
3. materia, criterios y puntuaciones correspondientes para la evaluación de los directores de centros escolares en servicio en instituciones educativas;
4. objeto y criterios de evaluación de los directores de centros docentes que prestan servicios en la Administración de la Enseñanza Pública;
5. proceso de evaluación que deben adoptar las Juntas de Evaluación;
6. criterios para la concesión de retribuciones complementarias a los directores de centros docentes con contrato indefinido.

En cuanto a la composición, constitución y funcionamiento de las Juntas de Evaluación, se especifica que la Junta de Evaluación está compuesta por tres miembros:

- el director de la escuela o el directivo en quien éste delegue como presidente;
- un inspector técnico que trabaja en la región;

- experto en técnicas de evaluación y control de la gestión.

El documento especifica el modus operandi de los Comités de Evaluación que deberán funcionar bajo la coordinación del presidente, planificar la actividad y garantizar la consecución de los objetivos cualitativos y cuantitativos de las evaluaciones.

El punto 2 estipula que los miembros de las Juntas de Evaluación deben recibir una formación adecuada.

La parte más importante del documento se refiere a la materia, los criterios y las puntuaciones correspondientes para la evaluación de los líderes escolares.

Debían evaluarse los siguientes procesos, divididos en microáreas, también especificadas:

1. Gestión y organización del centro educativo

1.1. Planificación y definición del plan de la oferta educativa o programación educativa y del plan de las actividades educativas y organizativas decididas por la escuela.

1.2. Intervenciones específicas para promover el derecho al aprendizaje y el éxito escolar de los alumnos pertenecientes a la institución educativa.

1.3. Autoevaluación del Instituto

2. Relaciones internas y externas

2.1. Comunicación pública

2.2. Relaciones institucionales y externas (autoridades locales, realidades institucionales, sociales y económicas de la zona, organismos nacionales e internacionales, etc.).

2.3. Iniciativas de relación escuela-familia (desarrollo de la comunidad educativa, servicios asistenciales, interacción escuela-familia, iniciativas de educación de adultos, etc.).

3. Innovación y desarrollo

3.1. Desarrollo y difusión de proyectos de investigación e innovación educativa

3.2. Activación de acuerdos de red, convenios y consorcios

4. Mejora de los recursos humanos

4.1. Formación y desarrollo del personal docente y ATA

4.2. Disposiciones para asignar tareas a los profesores y funciones al personal de ATA

5. Gestión de los recursos financieros e instrumentales disponibles

5.1. Gestión de los fondos del Instituto

5.2. Uso innovador de las tecnologías e infraestructuras disponibles

Para cada uno de los procesos considerados, se pide a los responsables de las instituciones:

- describir las iniciativas más significativas, hasta un máximo de dos, que hayan activado para cada proceso.

Si se considera oportuno, la descripción de las iniciativas podría ir acompañada de la documentación adecuada que deberá adjuntarse.

También era necesario indicar las iniciativas de seguimiento previstas o aplicadas y proporcionar los indicadores o índices que pudieran calificar las iniciativas, destacando los vínculos de las iniciativas comunicadas con el plan de oferta educativa o con el plan de actividades educativas y organizativas del centro y con el contexto socioeconómico.

La recogida de información debía realizarse, mediante un autoanálisis, a partir de plantillas estructuradas preparadas a escala nacional.

Los criterios de evaluación de las actividades de los líderes escolares -con respecto a cada proceso, especificó el legislador- debían ser la exhaustividad y la calidad de las iniciativas llevadas a cabo, así como la coherencia de las iniciativas con los elementos contextuales, representados por: el contexto socioeconómico de la escuela y el plan de oferta educativa.

Las puntuaciones obtenidas para cada proceso debían ponderarse a partir de índices correctores para tener en cuenta el nivel de coherencia de las iniciativas puestas en marcha con los objetivos del plan de oferta educativa y el contexto socioeconómico.

La suma de los valores así obtenidos para cada área determinaba la puntuación por área de evaluación. La suma de los valores de cada área debía proporcionar

la puntuación global de la evaluación de las actividades de los directores de centros de enseñanza.

Los criterios de evaluación estaban claramente establecidos:

- los resultados obtenidos en los proyectos/procesos ejecutados en relación con los objetivos asignados;
- nivel de complejidad de los proyectos/procesos aplicados (también en relación con los contextos organizativos en los que se desarrollaron);
 - nivel de conexión de los proyectos/procesos aplicados con la mejora del sistema escolar
- Nivel de conexión de los proyectos/procesos implementados con la implementación de la autonomía.

La evaluación podía abarcar un máximo de tres proyectos/procesos; cada proyecto/proceso debía examinarse a la luz de los criterios mencionados. Se formuló una evaluación cualitativa para cada criterio. Todas las evaluaciones de cada proyecto/proceso se registraron en una ficha de síntesis con la que concluyó el proceso de evaluación.

Antes del 15 de febrero de 2000, el director de la escuela debía enviar al superintendente de la escuela, para su posterior remisión a la Junta de Evaluación, sobre la base de las plantillas estructuradas, la documentación relativa a

- las características del contexto socioeconómico en el que opera la institución
- autoanálisis de los procesos e iniciativas promovidos a nivel de instituto.

En el mismo plazo, el director del instituto tenía que presentar al superintendente:

- el plan de oferta educativa o programación educativa del centro y el plan deliberado de actividades educativas y organizativas del centro.
- las adiciones y actualizaciones del currículo profesional enviadas al superintendente, de conformidad con la Orden Ministerial 461 de 25 de noviembre de 1998.

En el mismo plazo, el superintendente pone a disposición la Junta de Evaluación:

- el currículo profesional de los directores de centros escolares ya disponible en la Oficina Escolar Regional

- información sobre cualquier sanción disciplinaria impuesta o procedimiento en curso contra el director del centro escolar facilitada por las autoridades educativas competentes.

La Junta de Evaluación debía:

- después de adquirir la documentación proporcionada por el director de la escuela, complementada si es necesario sobre la base de una nueva solicitud de información, y la documentación puesta a disposición por el superintendente llevar a cabo, de acuerdo con el plazo fijado para la conclusión de las actividades de evaluación, visitas a las instituciones educativas con el fin de discutir con el director de la escuela los aspectos objeto de evaluación.
- formular la evaluación sobre la base de criterios y puntuaciones definidos a escala nacional.

Los resultados de la evaluación de cada director de centro y la documentación pertinente debían remitirse, antes del 10 de agosto de 2000, al director del centro, que era el encargado de elaborar la lista de clasificación por regiones de los directores de centro con contratos indefinidos en servicio en centros educativos, a efectos de la concesión de la remuneración adicional prevista en el CCNI.

Los nombres de los jefes de instituto a los que se concedía el complemento salarial debían hacerse públicos mediante listas elaboradas por orden alfabético, por el superintendente, sin indicación de puntos.

Cada director de centro podrá, previa solicitud, conocer los resultados de la evaluación que le conciernan y la documentación pertinente.

El legislador ordenó que, al concluir el proceso de evaluación, después de la remisión de la documentación a la superintendencia, el Núcleo elabore un análisis global destacando, para cada proceso examinado, las puntuaciones medias y máximas atribuidas durante las evaluaciones realizadas y las iniciativas más recurrentes e innovadoras encontradas.

El objetivo de este análisis era apoyar la realización de la entrevista para devolver los resultados de la evaluación e indicar al director los puntos fuertes y débiles encontrados en relación con la media y la excelencia de los casos analizados.

La norma también estipulaba que los órganos centrales de la Administración supervisarían posteriormente los análisis realizados a nivel de los distintos Núcleos y difundirían los resultados más significativos a través de iniciativas de comunicación adecuadas.

¿Cuáles son los indicadores de calidad del sistema de evaluación aplicado en el curso escolar 1999/2000?

- Superar las lógicas autorreferenciales;
- Fundamentación de la evaluación en el autoanálisis del director;
- Previsión de intervención en la evaluación por parte de un tercero (Evaluation Cores);
- Facilitar información de retorno a los interesados mediante una entrevista para devolver la evaluación a los directores de los centros escolares que la soliciten.

De conformidad con el Decreto Legislativo 165/01, que establece en su artículo 25: Los directores de los centros escolares ... son responsables, a los efectos del artículo. 21, con respecto a los resultados, que se evalúan teniendo en cuenta la especificidad de las funciones y sobre la base de las verificaciones efectuadas por un núcleo de evaluación establecido en la administración escolar regional, presidido por un gerente y compuesto por expertos que tampoco pertenecen a la misma administración, en el año 2003, el MIUR establece, con carácter experimental, para el s.y. 2003-2004 el SIVADIS (Sistema de Evaluación de Directores de Escuela).

Posteriormente, SIVADIS se convirtió en 3, hasta 2005/2006, cuando participaron 2.000 directores de centros escolares y unos 250 evaluadores.

Sivadis se guía por los siguientes principios:

- transparencia del procedimiento y de los criterios de evaluación;

- sopesar las diferentes condiciones operativas en las que los DS ejercen su función;
- utilización del mayor número posible de datos objetivos;

El sistema tiene un valor procesal en la medida en que se propone:

- el desarrollo profesional del DS;
- el desarrollo cualitativo de las escuelas;

El sistema tiene carácter de pacto porque está fundado:

- sobre la confrontación y el diálogo entre evaluadores y evaluados;
- sobre la participación de la SD en el proceso de evaluación;
- sobre el peso específico de los procedimientos de autoevaluación;

Al INVALSI se le asigna la tarea de: hacer propuestas al Ministro de Educación para la plena aplicación del sistema de evaluación.

Sobre la base de este mandato, el INVALSI, el 25 de noviembre de 2008, y tras las adiciones del 18 de diciembre de 2008, presentó al Ministro el nuevo sistema de evaluación titulado "La evaluación de los líderes escolares", que prevé el siguiente procedimiento:

- El jefe de estudios negocia con el Director de USR los objetivos cuantitativos que deben alcanzarse en el proceso de evaluación trienal.
- Los objetivos se definen principalmente en términos de mejora de los índices de aprendizaje y reducción de las tasas de abandono escolar.
- A éstos pueden añadirse otros objetivos definidos a nivel regional y objetivos relacionados con el plan de estudios de la escuela.

En 2009 - tras la aprobación de la Ley nº 15, de 4 de marzo de 2009, seguida del Decreto Legislativo nº 150, de 27 de octubre de 2009 - el sistema de evaluación del desempeño y el reconocimiento selectivo del mérito se afianzaron realmente.

El resultado fue la realización de los siguientes experimentos:

2012 - VALeS (Evaluación y Desarrollo Escolar) Circular VALeS 16 de 3 de febrero de 2012:

"El objetivo de la nueva iniciativa experimental VALeS es identificar y verificar sobre el terreno la viabilidad de métodos, criterios, procedimientos y herramientas para evaluar los puntos fuertes y débiles de la institución escolar, así como la actuación de la dirección del centro".

El experimento consiste en lo siguiente:

- Medición del aprendizaje y cálculo del valor añadido, realizado por INVALSI;
- Visitas a las escuelas por parte de equipos de evaluación externos, formados por INVALSI, que administrarán cuestionarios y realizarán entrevistas con el director y el personal de la escuela;
- Preparación por el equipo central de un informe de evaluación inicial con identificación de puntos fuertes, puntos débiles y objetivos de mejora;
- Elaboración por el centro escolar de un plan global de mejora en el que participen el DS, la comunidad profesional y las distintas partes interesadas;
- Desarrollo de plan de mejora con apoyo de INDIRE, universidades y recursos profesionales de la zona;
- Identificación de resultados con referencia a indicadores y objetivos de mejora previamente definidos;
- Presentación del informe final a la comunidad escolar y a la USR;
- Evaluación de la gestión por el director del USR;
- Publicación de los resultados en la Escuela en el Claro.

Para la dirección escolar, por tanto, uno de los objetivos de la experimentación fue la identificación de un procedimiento de evaluación anual que, en el contexto de la perspectiva trienal de la evaluación escolar, se destinará a introducir -cuando sea plenamente operativo- criterios para la asignación anual de la retribución por rendimiento, así como a contribuir a la definición de los objetivos que se indicarán en el nombramiento del director escolar por parte del Director de la Oficina Escolar Regional.

Como se explica en detalle en el Capítulo 3, el Decreto Presidencial Nº 80 del 28 de marzo de 2013 sobre el Sistema Nacional de Evaluación (SNV) esboza un nuevo enfoque para la evaluación de las escuelas y, al mismo tiempo, del liderazgo escolar.

Con la Circular Ministerial 47 de 21 de octubre, el Ministerio de Educación, Universidades e Investigación transmite la Directiva 11/14 por la que se aplica el Reglamento sobre el sistema nacional de evaluación adoptado por el Decreto Presidencial 80/13.

En la circular se dan indicaciones que agravan aún más el marco esbozado en el Reglamento y la Directiva. Concretamente:

- Artículo 2, apartado 2: "El sistema nacional de evaluación (SNV) proporciona los resultados de la evaluación mencionada en el apartado 1 a los directores generales de las oficinas escolares regionales para la evaluación de los directores de los centros escolares, de conformidad con el artículo 25 del Decreto Legislativo nº 165, de 30 de marzo de 2001, modificado".
- Artículo 6, apartado 4: "Las acciones mencionadas en el apartado 1 también tienen por objeto poner de relieve los ámbitos de mejora organizativa y de gestión de los centros escolares directamente imputables al director del centro, a efectos de evaluar los resultados de su acción directiva, de conformidad con lo dispuesto en el artículo 25 del Decreto Legislativo nº 165, de 30 de marzo de 2001, en su versión modificada, y en el convenio colectivo nacional de trabajo".
- Artículo 6, apartado 5: "Los planes de mejora, con los resultados obtenidos por cada centro escolar, se comunicarán al Director General de la Dirección Regional de Centros Escolares competente, que los tendrá en cuenta a efectos de determinar los objetivos que se asignarán al director del centro escolar al conferirle el posterior nombramiento y la evaluación a que se refiere el apartado 4".

7.3 Ley 107/2015 y normativa posterior sobre la evaluación de la dirección escolar

La LEY 107/2015 dedica los siguientes apartados a la evaluación de los líderes escolares:

COMMA 93. La evaluación de los líderes escolares se realiza mediante indicadores identificados teniendo en cuenta la contribución del líder al logro de los resultados para la mejora del servicio escolar establecidos en el informe de autoevaluación y los criterios generales elaborados.

PÁRRAFO 94. El núcleo para la evaluación de los líderes escolares se compone y articula en relación con el procedimiento y los objetos de evaluación. La evaluación es coherente con el trienio y el perfil profesional y está vinculada a la remuneración por desempeño.

Con el fin de garantizar las acciones de apoyo indispensables para las escuelas comprometidas con la implementación de la ley y en relación con la necesidad urgente de garantizar la evaluación de los líderes escolares y la implementación del sistema nacional de evaluación para el trienio 2016-2018, se podrán realizar nombramientos temporales de nivel directivo no general por un período no superior a tres años para funciones de inspección.

Los nombramientos para las funciones de inspección a que se refieren los períodos anteriores se efectuarán mediante evaluación comparativa de los currículos y previa convocatoria pública en la que se dará a conocer el número de puestos y su distribución entre la Administración central y las direcciones regionales de los centros escolares, así como los criterios de selección que se adoptarán para la evaluación comparativa.

2015 - 23 de septiembre. Durante la sesión informativa a las OO.SS., el MIUR dejó claro que:

- los resultados del RAV serán la referencia principal para la evaluación del director del centro.
- la evaluación tendrá lugar anualmente con un resumen trienal y será llevada a cabo por el Director Regional que se servirá de equipos de evaluación compuestos probablemente por 1 responsable técnico, 1 responsable escolar y 1 o 2 experto(s) externo(s) que trabajarán para 80/100 responsables escolares.
- El resultado de la evaluación determinará la paga de resultados dividida en 4 bandas:

1. 100% de remuneración por resultados excelentes;
2. Del 80% a los buenos resultados;
3. 50% a los suficientes;
4. Sin remuneración en caso de resultado negativo.

Otras referencias normativas relacionadas con la evaluación de la gestión y posteriores a la Ley 107/2015 son:

- Directiva Ministerial 18 de agosto de 2016 Prot. N 36 sobre "Evaluación de los líderes escolares".

Cabe señalar que la Directiva Nº 36, de 18 de agosto de 2016, relativa a la evaluación de los directores de centros escolares, prevé, en su artículo 12, la creación del Observatorio Nacional de Evaluación del Liderazgo Escolar, que ejerce sus funciones durante tres años y realiza las siguientes tareas:

- realizar un estudio de los problemas que pueden detectarse en la primera aplicación de la Directiva 36/2016;
- seguimiento de las fases de evaluación, métodos y herramientas para una mejora global del sistema;
- realizar el análisis de los factores de mejora del sistema en su conjunto;

- verificar el impacto del sistema de evaluación en el trabajo y el desarrollo profesional de los directivos;
 - Proponer iniciativas de información y formación para los responsables de los centros escolares y los miembros de las Juntas de Evaluación;
 - presentar a la Dirección General de Regulación y Evaluación Escolar del Sistema Educativo Nacional y a la Dirección General de Personal Escolar un resumen del estado de la implementación nacional de la Directiva 36/2016 al final de cada año;
 - presentar un informe final al Ministro al término del último año del primer trienio de aplicación.
- Decreto prot.nº 971 de 21.09.2016 Directrices de evaluación para los líderes escolares.
 - Nota explicativa nº 2, sobre las "Directrices para la aplicación de la Directiva 36/2016 sobre la evaluación de los directores de centros escolares", titulada "El portafolio del líder escolar y las herramientas de evaluación".
 - Directrices de evaluación del director del centro educativo - Nota explicativa n.º 2 (Prot.n.º 1340 de 8 de febrero de 2017) "La cartera del director del centro educativo y las herramientas de evaluación"
 - Nota nº 4555 de 27.04.2017 "Apertura de funciones para la elaboración de la Cartera de Líderes Escolares".
 - Directiva 239 "Modificaciones de la Directiva 18 de agosto de 2016 nº 36 relativa a la evaluación de los directores de centros escolares" (Nota prot.239 de 21/04/2017)
 - Evaluación de los líderes escolares - Nota explicativa n.º 3 prot. n.º 6844 de 19 de abril de 2018 'El proceso de evaluación de los líderes escolares para el curso 2017/18'

- Procedimiento de evaluación de los directores de centros escolares para el curso 2018/19 Nota aclaratoria n.º 4 -prot. n.º 5622 de 2 de abril de 2019.

En su nota de 2 de abril de 2019 prot. núm. 5622, el MIUR precisa que, a la vista de la publicación de la nueva directiva sobre el Sistema Nacional de Evaluación (SNV) y a la espera de la firma definitiva del CCNL 2016/2018, el procedimiento de evaluación de los directores de centros escolares para el curso 2018/19 adopta los mismos métodos utilizados en el curso 2017/18 y no tiene incidencia en la retribución por rendimiento.

Los directores de escuelas que no compilen el Portafolio no recibirán una evaluación de primera instancia por parte de los Núcleos y no se tomará ninguna medida de evaluación final por parte de los Directores de las Oficinas Escolares Regionales.

7. 4 La herramienta de evaluación del director

El primer año de aplicación de la Ley 107 sobre liderazgo fue el curso escolar 2016/2017 en el que se implementó la legislación a través de la Directiva Ministerial 18 de agosto de 2016 prot. N 36, cuyo artículo 3 establece claramente el papel mejorador y no sancionador de la evaluación, seguido de un decreto (971/2016) que detalla el procedimiento y una nota explicativa dedicada a la principal herramienta de evaluación del líder escolar: el portafolio.

En los dos años siguientes 2017/2018 y 2018/2019, el procedimiento se mantuvo esencialmente sin cambios con algunas simplificaciones relacionadas con la cartera, que se describe en la última versión.

Precisamente por la complejidad de las instituciones educativas y la alta incidencia de los recursos humanos en la calidad del servicio prestado, el compromiso del gestor escolar es, como el del profesor o el del médico, de medios y no de resultados.

De hecho, el apartado 1 del artículo 25 del Decreto Legislativo 165/2001 (Normas generales sobre la organización del empleo en las administraciones públicas) hace hincapié en la "especificidad" de las funciones directivas.

Por consiguiente, la evaluación no puede basarse únicamente en la consecución de los objetivos, sino que debe considerar, ante todo, las particularidades de la acción de gestión encaminada a alcanzarlos.

Por ello, cobra especial valor la delimitación de la responsabilidad del director del centro escolar a las "acciones organizativas y de gestión" por él implementadas, destacada en la Directiva 36/2016.

La evaluación se refiere, pues, a la ejecución de las acciones de gestión y no a los resultados, cuyos productos son el efecto de la concurrencia de múltiples sujetos (profesores en primer lugar, responsables de las intervenciones de carácter pedagógico, metodológico y didáctico en relación con los alumnos), así como de la situación contextual. De lo contrario, se configuraría una especie de "responsabilidad objetiva" del DS sobre todos los aspectos de la actividad del Instituto que se le encomiendan.

El proceso de evaluación tiene por objeto el perfeccionamiento y la mejora profesional de los directores con vistas a aumentar progresivamente la calidad del servicio escolar. Este proceso promueve la participación e implicación de las partes interesadas, también a través de iniciativas adecuadas de formación continua.

El director de la escuela debe perseguir tres tipos de objetivos:

- Objetivos de mejora escolar, tomados del RAV e incluidos en el contrato firmado por el jefe de la oficina escolar regional y el director del centro, por ejemplo, mejorar las habilidades y competencias lingüísticas o matemáticas en las clases de los dos primeros años; innovar la metodología de enseñanza y adaptar los tipos de pruebas al modelo INVALSI, etc.
- Objetivos regionales, por ejemplo, como se establece en la Orden USR Sicilia 22615 de 11/08/2017, para reducir el fenómeno de la varianza

entre las clases de la misma institución escolar en los resultados de aprendizaje medidos en pruebas estandarizadas en italiano y matemáticas, para reducir la tasa de abandono escolar (evasión, abandono, fracasos y asistencia irregular) para todas las instituciones con especial referencia a las ubicadas en zonas de riesgo.

- Los objetivos nacionales recogidos en las orientaciones y directivas ministeriales para el trienio anterior eran:

-asegurar el liderazgo unificado de la escuela, promoviendo la participación y colaboración entre los diferentes componentes de la comunidad escolar, con especial atención a la implementación del Plan Trienal de Oferta Educativa;

-asegurar el funcionamiento general de la institución escolar, organizando las actividades según criterios de eficiencia, eficacia y buen funcionamiento de los servicios;

-promover la autonomía pedagógica y organizativa, la investigación, la experimentación y el desarrollo, en coherencia con el principio de autonomía de las instituciones educativas;

-promover la cultura y la práctica de la evaluación como herramienta de mejora escolar, entre otras cosas mediante la mejora de la profesionalidad de los profesores.

El director regional, por su parte, inicia el proceso asignando los objetivos a cada responsable, crea los equipos de evaluación y adopta el Plan Regional de Evaluación con objetivos referidos al contexto territorial y lo hace público.

La cartera consta de cuatro partes:

- Registro profesional, obligatorio, público y responsabilidad del director del centro;
- Autoevaluación y evaluación de competencias, opcionales, confidenciales y responsabilidad del director del centro;
- Objetivos y acciones profesionales, obligatorias, públicas y del gestor escolar;

- Documentación de la evaluación, que es obligatoria, confidencial y responsabilidad del equipo evaluador y del director regional, consultable por el director del centro.

La primera parte de la cartera, dedicada al registro profesional, recoge información profesional general que, en gran medida, puede encontrarse en el currículum vitae. El registro profesional introduce la oportunidad de un modelo de referencia único, integrable y ajustable en el tiempo, con la posibilidad de agregar información y datos, con el fin de comprender mejor algunos aspectos de la profesionalidad de los directores de centros escolares a escala nacional.

Cada director de centro tiene, en cualquier caso, la posibilidad de completar el registro adjuntando su currículum vitae completo en formato europeo.

El DS, si lo considera oportuno, puede adjuntar determinados documentos que maticen la información facilitada, o documentos que acrediten aspectos que no constan en el registro y que, en su opinión, son especialmente significativos. El legislador aboga por una selección cualificada y selectiva de la documentación que deba adjuntarse.

La segunda parte de la carpeta, dedicada a la autoevaluación y a la evaluación de las competencias, se refiere a las dimensiones profesionales previstas en el apartado 93 del artículo 1 de la Ley nº 107/15 y se centra en las acciones que el director ha llevado a cabo y/o fomentado en la institución escolar.

Las citadas actuaciones, en la última versión de la cartera, referidas al curso escolar 2018/2019, se nombran de la siguiente forma:

1. Definición del modelo organizativo;
2. Gestión y desarrollo del personal;
3. Apreciación del trabajo;
4. Contribución a la autoevaluación, la evaluación y la elaboración de informes;
5. Gestión unificada.

Cada uno de los cinco apartados representa, de hecho, una "contribución significativa del director a la consecución de los resultados para la mejora del

servicio escolar recogidos en el informe de autoevaluación" (Ley n.º 107/2015, art. 1, apartado 93).

Para cada una de las cinco secciones mencionadas se ha previsto un epígrafe de referencia.

Se pide al director que autoevalúe cada aspecto, asignándose una puntuación que vaya, en orden decreciente, de la A (aspecto excelente) a la D (aspecto crítico) y, si lo considera oportuno (en particular, si le resulta difícil identificarse plenamente con una puntuación), justificándola en el campo libre correspondiente.

El objetivo es que el director del centro reflexione sobre su papel y sus puntos fuertes y débiles, con vistas a desarrollar y mejorar su profesionalidad.

En relación con el primer ámbito (Definición del modelo organizativo), en coherencia con el apartado 93, letra a de la Ley 107/2015: competencias directivas y organizativas orientadas a la consecución de resultados, equidad, transparencia, eficiencia y eficacia de la acción directiva, en relación con los objetivos asignados en el trienio de encomienda, se insta al directivo a autoevaluar los siguientes aspectos concretos:

- Planifico, ejecuto y superviso acciones organizativas funcionales a los objetivos asignados en el encargo.
- Planifico y utilizo los recursos instrumentales y financieros canalizándolos hacia actividades y proyectos fundamentales para la realización de las prioridades educativas de la institución escolar de forma coherente con la oferta educativa.
- Ejercicio el liderazgo con equidad, transparencia, eficiencia y eficacia.

En cuanto al segundo ámbito (gestión y mejora del personal), en consonancia con el apartado 93, letra b de la Ley 107/2015: mejora del compromiso y méritos profesionales del personal del instituto, desde un punto de vista individual y en entornos colegiados, en relación con los objetivos asignados en el trienio de adscripción, se insta al gestor a autoevaluar los siguientes aspectos concretos:

- Defino y asigno las funciones y tareas del personal de la escuela de forma funcional al PTOF y con respecto a las competencias profesionales específicas.
- Cuido la distribución de los recursos potenciando la especificidad de las distintas profesiones.
- Promuevo acciones de formación sobre la base de las necesidades de formación del personal y en consonancia con la aplicación del PTOF.

Respecto al tercer ámbito (valoración del trabajo), en coherencia con el apartado 93, letra c de la Ley 107/2015: valoración del propio trabajo dentro de la comunidad profesional y social, en relación con los objetivos asignados en el trienio se insta al directivo a autoevaluarse sobre el siguiente aspecto concreto:

- Mi trabajo es apreciado en relación con la eficacia de la gestión, el clima de trabajo fomentado, la capacidad de coordinación, promoción y apoyo.

Respecto al cuarto ámbito (Contribución a la autoevaluación, evaluación y elaboración de informes), en consonancia con el apartado 93, letra d de la Ley 107/2015: contribución a la mejora del éxito educativo y formativo del alumnado y de los procesos organizativos y didácticos, en el contexto de los sistemas de autoevaluación, evaluación y elaboración de informes sociales, en relación con los objetivos asignados en el encargo trienal se insta al gestor a autoevaluarse sobre los siguientes aspectos concretos:

- Fomento la implicación de la comunidad escolar en el proceso de autoevaluación y participo en el trabajo del equipo de evaluación interna para la recogida e interpretación de datos y la identificación de indicadores específicos de la escuela.
- Apoyo el proceso de mejora y controlo su avance hacia los objetivos a alcanzar, realizando las intervenciones reglamentarias necesarias en las trayectorias previstas.
- Promuevo la difusión de los logros en una dimensión de transparencia y puesta en común con la comunidad.

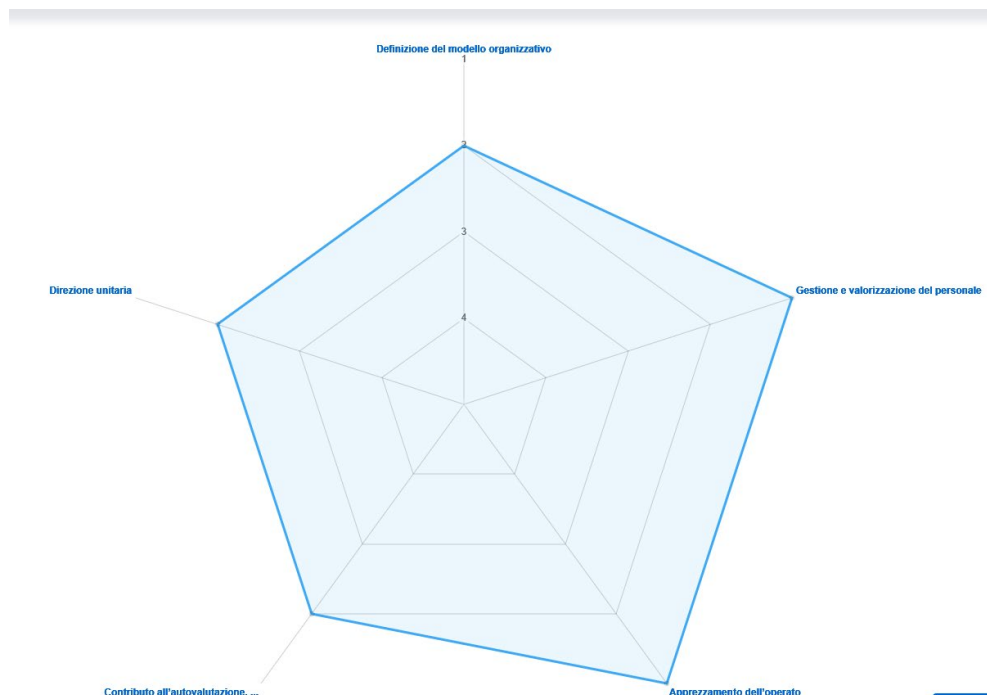
En cuanto a la quinta área (gestión unitaria), en coherencia con el apartado 93, letra e: gestión unitaria del centro, fomento de la participación y colaboración entre los distintos componentes de la comunidad escolar, relaciones con el contexto social y en la red de centros en relación con los objetivos asignados en el trienio, se pide al director que se autoevalúe sobre los siguientes aspectos concretos

- Defino prioridades, estrategias y acciones para alcanzar los objetivos fijados a partir del análisis del contexto.
- Realizo formas de coordinación de los destinatarios de encargos y tareas específicas y de las articulaciones colegiales de la escuela (grupos de trabajo, OOCC, personal, etc.) promoviendo la participación y la colaboración.
- Cuido las relaciones con el contexto social de referencia, promuevo la participación de la escuela en redes y activo colaboraciones con partes externas en línea con el PTOF.

Para la autoevaluación, el gestor dispone de una escala cuaternaria cuyos niveles se indican con las letras A, B, C, D; A se refiere al nivel más alto, D al más bajo.

Una vez que el directivo se haya atribuido una puntuación para cada una de las rúbricas de autoevaluación, el sistema generará automáticamente un diagrama de Kiviat (o gráfico de radar, ideado por el matemático P.J. Kiviat, junto con K.W. Kolence), es decir, un gráfico con cinco variables (una por cada una de las dimensiones investigadas), representadas en ejes/carriles con el mismo origen, cada uno de los cuales representa una de las variables abarcadas por el análisis.

El gráfico adquiere forma de "estrella", lo que permite identificar con inmediatez visual los puntos fuertes y débiles relativos a las dimensiones investigadas, como se visualiza en la imagen siguiente:



La tercera parte de la carpeta, dedicada a los "Objetivos y acciones profesionales", es especialmente pertinente a efectos de evaluación.

Se divide en cinco partes, dedicadas respectivamente a:

1. CARTA DE ASIGNACIÓN Y ELEMENTOS DE FONDO

En esta sección, además de subir la carta de asignación, el director de la escuela puede proporcionar una descripción significativa del contexto en el que trabaja, destacando lo que ha influido en su acción profesional.

2. DOCUMENTOS

En esta sección encontrará ya cargados los documentos disponibles en el sistema y los introducidos por los responsables de los centros escolares que cumplieron el Portfolio, que pueden ser sustituidos y/o completados.

3. OBJETIVOS

En la sección "Objetivos", los objetivos nacionales están precargados en el sistema; por lo que se refiere a los objetivos regionales y a los objetivos escolares tomados del RAV y presentes en la carta de asignación, el Director será

responsable de insertarlos o modificarlos manualmente en los campos apropiados si no están presentes o por cualquier razón no son correctos.

4. DIMENSIONES Y ACCIONES PROFESIONALES

En este apartado, el Director de la Escuela deberá describir para cada una de las dimensiones profesionales descritas por el artículo 1, apartado 93 de la Ley 107/2015 una o a lo sumo dos actuaciones profesionales más significativas realizadas, documentadas con evidencias, y deberá ponerlas en correspondencia con los objetivos de la carta de asignación.

5. RESUMEN

En la última sección, se propondrá un esquema que resuma lo introducido en la sección "Dimensiones y acciones profesionales".

Para explicar mejor la complejidad del procedimiento de evaluación del director del centro, conviene ilustrar la identidad de los documentos cargados en la carpeta, algunos de los cuales están precargados, es decir, plan trienal de la oferta educativa (PTOF) informe de autoevaluación (RAV) Informe de las unidades de evaluación externa (si está presente) otros precargados por el director del centro, es decir, acta de dirección a la junta de profesores para la elaboración del PTOF, informe de acompañamiento de la programación anual, contrato escolar, plan de mejora (PDM), si no están presentes en el PTOF.

Estos documentos, que serán analizados por el equipo de evaluación al que haya sido asignado el gestor y contribuirán a su evaluación global, se organizan en tres secciones:

- Sección 1: documentos estratégicos escolares
- Sección 2: documentos estratégicos del director
- Sección 3: documentos de gestión del director del centro

La siguiente imagen, tomada del cuaderno "Análisis de los principales documentos de la cartera" 2: Insights, muestra los enlaces:

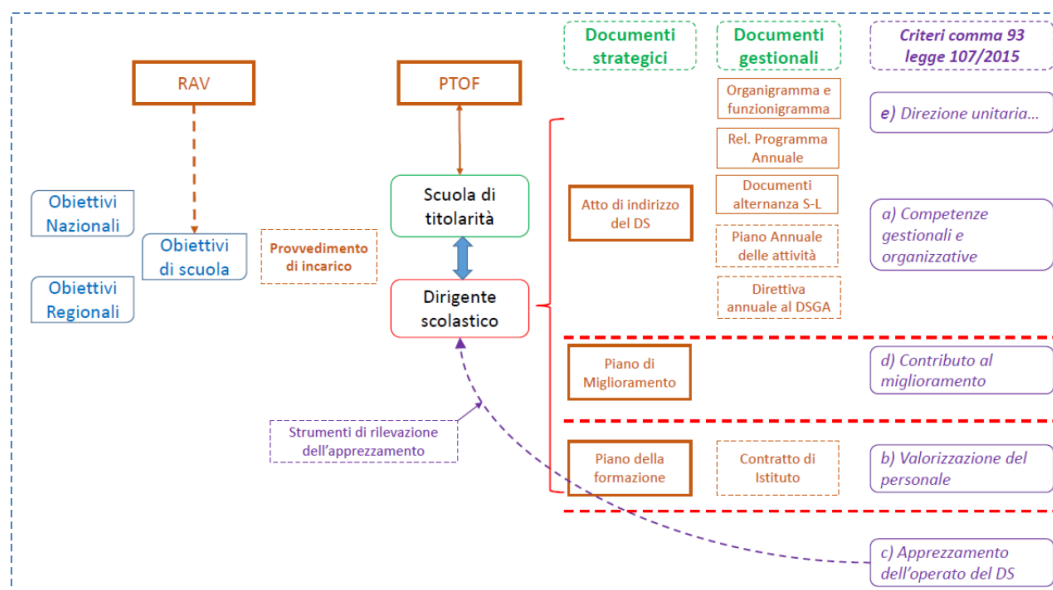


Figura 8: Fuente: "Análisis de los principales documentos que acompañan a la cartera" ficha 2 extraída de www.INVALSI.it PON Prodis página 1

También dentro de la citada ficha se explicitan los posibles criterios de evaluación de los documentos: pertinencia, coherencia, congruencia, esencialidad, prioridad, exhaustividad, argumentación con las fuentes.

Documentos de estrategia escolar:

A. El Plan Trienal de Oferta Educativa (PTOF).

El PTOF (apartados 12/13/14/15/17 Ley 107/2015) explicita la oferta curricular, extracurricular, educativa y organizativa de cada centro autonómico, especificando sus necesidades de recursos humanos y materiales. El PTOF, al que se anexa el plan de mejora del servicio escolar, debe especificar las actuaciones coherentes con el plan nacional de escuela digital y, para los centros de secundaria superior, también los itinerarios de alternancia escuela-trabajo (o itinerarios de competencias transversales y de orientación) que el centro tiene

previsto implantar en los próximos tres años. El PTOF se elabora a partir de las orientaciones de las actividades del centro y de las opciones de gestión y administración definidas por el director del centro. Cabe señalar que el PTOF concierne a la escuela y no al director (a veces el director entra en servicio en instituciones que han elaborado previamente el PTOF; de ello se deduce que el análisis del documento tiene por objeto detectar la coherencia entre la acción del director y las características identitarias de la escuela). Los posibles indicadores de la profesionalidad del director que se pueden encontrar en el PTOF podrían ser:

- Reconocimiento de la identidad institucional (con especial referencia al análisis del contexto, la oferta curricular y organizativa local, etc.);
- Presencia de indicadores de seguimiento
- Explicación de las acciones compartidas con las partes interesadas.

La dimensión profesional predominante del enlace podría ser la de la gestión de unidades.

B. Informe de autoevaluación (RAV).

Este documento se ha ilustrado en el capítulo 3, por lo que sólo lo examinaremos en relación con el vínculo con la dimensión profesional "contribución a la autoevaluación, evaluación, mejora".

Los indicadores de calidad podrían ser una motivación adecuada para la asignación de los rangos de evaluación, el número de grupos de trabajo de profesores establecidos, la congruencia entre los puntos débiles señalados y las prioridades elegidas.

Documentos estratégicos de la DS:

A. Servir de guía para las actividades de la escuela y explicitar las opciones de gestión y administración.

Es un documento, previsto en el c. 14, Art. 1 de la Ley 107/2015, con el que el director proporciona directrices para las actividades de la escuela y toma decisiones explícitas de gestión y administración. Es funcional a la gestión

unificada de la institución escolar. Indicadores de la calidad del documento, a considerar en el contexto de la evaluación del director de la escuela, podrían ser, por ejemplo, la preparación del documento en el momento adecuado para permitir la planificación de todas las acciones consecuentes, la redacción después de un cuidadoso análisis de la sostenibilidad de la oferta educativa anterior con respecto a las necesidades del contexto actual, la consulta previa a los profesores (colegio, personal, colaboradores...), la referencia a las sugerencias a nivel social (familias, grupos de interés en general). También con respecto a este documento la dimensión profesional de conexión predominante podría ser la de la dirección unitaria.

B. Plan de mejora.

Se trata de un documento, previsto en el Decreto Presidencial 80/2013 (Reglamento del sistema nacional de evaluación en educación y formación) que ya se ha comentado en el capítulo 3. El INDIRE ha preparado un formato (no obligatorio para los centros escolares) para elaborarlo. La normativa establece que el Plan Trienal de la Oferta Educativa (Piano Triennale dell'Offerta Formativa - PTOF) debe integrarse (Art. 3 Decreto Presidencial 275/1999, modificado por el Párrafo 14 del Art. 1 de la Ley 107/2015) con el Plan de Mejora de la institución escolar, previsto por el Decreto Presidencial nº 80 de 28 de marzo de 2013.

Indicadores de la calidad del documento, a considerar en el contexto de la evaluación del gestor escolar, podrían ser, por ejemplo, la implicación directa de toda la comunidad escolar, también con reuniones para compartir los objetivos, la potenciación de los recursos internos con referencias a las responsabilidades profesionales en relación con los contenidos de las acciones previstas por el documento, la explicitación de los métodos de control de las diferentes fases del proceso.

La dimensión profesional predominante de la conexión será la de la contribución a la evaluación, la autoevaluación y la elaboración de informes.

C. Plan de formación del personal

Entre los documentos estratégicos del director del centro se encuentra el plan de formación del personal. Cabe señalar que, a partir del curso escolar 2018/2019, ya no es obligatorio incluir este documento dentro del portafolio; no obstante, si el director del centro lo considera oportuno, puede incluirlo entre los tres documentos que pueden incluirse opcionalmente.

En virtud de la Ley 107/2015 (c. 121/122; 124/125), la formación del profesorado pasa a ser obligatoria, estructural y permanente. Las actividades de formación están vinculadas al plan trienal de la oferta educativa y dirigidas a perseguir los objetivos de mejora identificados por el centro educativo. La ley también prescribe que a cada profesor contratado con carácter permanente se le asigne la cantidad de 500 EUR para la adquisición de bienes culturales, tanto tradicionales como digitales. Corresponde al DS elaborar el plan de forma "estratégica".

Los indicadores de calidad del documento, a considerar en el contexto de la evaluación del director del instituto, podrían ser, por ejemplo, la viabilidad del plan, la valorización de los recursos dentro del instituto, la correlación con las prioridades de la RAV con los objetivos del PDM, la atención a los objetivos nacionales y regionales. La dimensión de vinculación profesional predominante será la de "mejora del personal".

Documentos de gestión

A. "Organigrama y organigrama funcional"

El primero de los documentos de gestión del director es el "Organigrama y organigrama funcional" de la institución escolar.

De hecho, en el citado documento "Análisis de los principales documentos que acompañan a la cartera" se afirma: *"Una buena representación de la estructura de la organización escolar permite a los propios operadores disponer en todo momento del cuadro de responsabilidades; es también un acto de transparencia hacia las partes interesadas externas."*

Los organigramas y organigramas de funciones tienen por objeto describir competencias y funciones. Es importante que estas funciones se expliquen de manera sencilla, que el documento sea accesible y, para todos, inequívoco.

Estos dos esquemas pueden encontrarse en varios documentos (PTOF, Plan de Actividades, Informe Explicativo del Programa Anual) y/o formar un documento ágil separado de los demás.

La carta funcional escolar es el conjunto de asignaciones ad personam que el DS identifica como necesarias para el funcionamiento de la institución escolar. También es una herramienta destinada a mejorar las competencias profesionales de cada profesor al servicio de la comunidad escolar".

Los indicadores de calidad del documento, a tener en cuenta en el contexto de la evaluación del director del centro, podrían ser, por ejemplo, la claridad y la accesibilidad con referencia a la trazabilidad del documento y la sencillez del formato, la mejora con referencia a las competencias profesionales presentes en el centro, la coherencia y la congruencia con referencia a la sintonía con las prioridades de la RAV, los objetivos del PDM, así como con los objetivos nacionales y regionales.

La dimensión profesional predominante del enlace será la "definición del modelo organizativo".

B. Informe explicativo del Programa Anual

El director del centro está obligado a elaborar un informe que acompañe a la programación anual, que puede definirse como la interfaz administrativo-contable del plan trienal de oferta educativa; el documento debe destacar todas aquellas conexiones (estratégicas, contextuales, de emergencia, etc.) que justifiquen la asignación de las partidas económicas de libre disposición.

Del decreto L. 44/01 "Instrucciones generales sobre la gestión administrativo-contable de los centros de enseñanza" art.2 c. 3 y 4

"La actividad financiera de los centros docentes se llevará a cabo sobre la base de un único documento contable anual -en lo sucesivo, "programa"- elaborado por el director del centro -en lo sucesivo, "director"- y propuesto por el Consejo

Ejecutivo con un informe específico y con el dictamen de la Junta de Auditores, antes del 31 de octubre, al Consejo Escolar o al Consejo de Círculo, en lo sucesivo, "Consejo Escolar". La resolución correspondiente será adoptada por el Consejo Escolar antes del 15 de diciembre del año anterior al año de referencia, aun cuando el dictamen de la Junta de Auditores antes mencionado no se haya obtenido en los cinco días anteriores a la fecha fijada para la propia resolución. La memoria ilustrará los objetivos a alcanzar y la asignación de recursos coherentes con las previsiones del Plan de Oferta Educativa (P.O.F.) y resumirá los resultados de la gestión en curso a la fecha de presentación del programa... y los del ejercicio anterior."

Los indicadores de calidad del documento, a considerar en el contexto de la evaluación del gestor escolar, podrían ser, por ejemplo, la claridad en referencia a la accesibilidad del análisis financiero, también, para los no especialistas, la exactitud en referencia a la precisión con la que se informan las partidas económicas, la fiabilidad, relacionada con el análisis de la gestión del ejercicio anterior y la congruencia de los datos económicos, la coherencia con los objetivos establecidos en el PTOF y con las prioridades de la RAV.

La dimensión profesional predominante del enlace será la de la gestión de la unidad.

C. Documentos para la alternancia escuela-trabajo

La alternancia escuela-trabajo, recientemente denominada "itinerarios de competencias transversales y de orientación" puede definirse como una metodología pedagógico-didáctica; consiste en la realización de itinerarios diseñados, aplicados, controlados y evaluados, bajo la responsabilidad de la escuela o del centro de formación, sobre la base de acuerdos con empresas, cámaras de comercio, de industria, de artesanía y de agricultura, organismos públicos y privados, incluidos los del tercer sector dispuestos a acoger a los alumnos para períodos de aprendizaje en situación de trabajo, que no constituyen una relación laboral individual.

Indicadores de calidad del documento, a considerar en el contexto de la evaluación del gestor escolar, podrían ser, por ejemplo, esencialidad y concreción de la planificación, construcción de los acuerdos en sintonía con el territorio, con el mundo del trabajo y las profesiones, con las instituciones, previsión dentro de la planificación de vínculos tanto con el área general como con las áreas curriculares, previsión de itinerarios personalizados y promoción de la orientación.

Desde el año pasado, la inclusión de esta documentación en el portafolio es opcional. La dimensión profesional de conexión predominante será la del liderazgo de la unidad.

D. Plan anual de actividades para el personal docente

Es un documento útil para regular la complejidad de la institución escolar. Debe elaborarse respetando las normas y prerrogativas de los órganos colegiados y debe prever también los medios de control y verificación necesarios.

De conformidad con el apartado 4 del artículo 28 del contrato escolar, el director del centro está obligado a informar a los representantes sindicales del contenido del plan anual de actividades de los profesores.

Según la doctrina imperante, el plan es propuesto por el director del centro a la Junta de Profesores, que es el órgano encargado de aprobarlo (esta interpretación se apoya en un "dictamen" emitido por la Abogacía del Estado de Venecia el 4/3/2013).

Los indicadores de calidad del documento, a considerar en el contexto de la evaluación del director del centro, podrían ser, por ejemplo, la claridad de la información y su funcionalidad para la organización de las actividades escolares, la coherencia interna del documento y su adhesión concreta a la realidad del centro. La dimensión profesional de conexión predominante será la relacionada con la "Gestión, valorización y desarrollo de los recursos profesionales".

Desde el año pasado, además, la inclusión de esta documentación en la cartera es opcional.

E. Directiva anual para el Director de Servicios Generales y Administrativos (DSGA)

La Directiva anual al Director de los Servicios Generales y Administrativos (DSGA) es responsabilidad directa del DS y constituye un documento extremadamente útil para garantizar una ejecución ordenada del trabajo de la Secretaría y de la Escuela en general. Se presenta como un documento bidireccional y diacrónico ya que, sobre la base de la relación de estrecha colaboración establecida entre el DS y el DSGA, tiende a garantizar una gestión unitaria, orgánica y continua para el funcionamiento global de los servicios y de las relaciones profesionales, caracterizadas por la complejidad y los problemas logísticos y funcionales.

Los indicadores de calidad del documento, a tener en cuenta en el contexto de la evaluación del director del centro, podrían ser, por ejemplo, la claridad de la información, su funcionalidad para la organización de las oficinas, de las distintas profesiones y de las actividades generales y administrativas propias del centro, la dotación de herramientas de seguimiento.

La dimensión predominante del trabajo en red profesional será "Gestión, valorización y desarrollo de los recursos profesionales".

Desde el año pasado, además, la inclusión de esta documentación en la cartera es opcional.

F. Instituto de negociación

Se trata de un contrato firmado por el director de la escuela, la representación sindical unitaria de la escuela por los secretarios provinciales de las organizaciones sindicales signatarias del convenio colectivo nacional vigente para el personal de la escuela (CCNL), que debe entenderse como un acto final, formalizado tras un proceso preparatorio de análisis, confrontación, intercambio de opiniones, consultas entre los actores implicados, en diferentes capacidades, para encontrar soluciones convergentes a los problemas locales.

Indicadores de calidad del documento, a considerar en el contexto de la evaluación del gestor escolar, podrían ser, por ejemplo, la puesta en común con referencia a la firma de todos los sujetos implicados en la negociación, el respeto

de los plazos de estipulación adecuados para permitir la planificación de todas las acciones consecuentes, la presencia de la aprobación de los auditores, la adhesión al PTOF y al PDM, la puesta a disposición de herramientas de seguimiento.

La dimensión predominante del trabajo en red profesional será "Gestión, valorización y desarrollo de los recursos profesionales".

La tercera parte del portafolio, obligatoria y pública, es aquella en la que el Director de la Escuela debe describir para cada una de las dimensiones profesionales descritas por el art.1, apartado 93 de la Ley 107/2015 (Definición del modelo organizativo; Gestión y valorización del personal; Apreciación del trabajo; Contribución a la autoevaluación, evaluación y elaboración de informes; Gestión unificada) una o como máximo dos de las actuaciones profesionales más significativas de entre las realizadas, documentándolas con al menos una evidencia y correlacionándolas con los objetivos de la carta de asignación. Regionales y nacionales.

La descripción de las acciones realizadas es muy importante y debe reunir las características de esencialidad, coherencia y cohesión, la significación de las pruebas documentales adjuntas, así como, aunque no es obligatorio, la justificación de la elección.

La cuarta parte de la cartera está reservada a los equipos de evaluación.

Los equipos de evaluación disponen de una rejilla resumen a partir de la cual pueden rastrear los documentos, tanto obligatorios como opcionales, adjuntados por el gestor, la descripción de las acciones profesionales con sus evidencias adjuntas y la correlación con los objetivos, divididos en áreas como se ejemplifica en las siguientes figuras:

ÁREA A

LIDERAZGO UNITARIO, FOMENTO DE LA PARTICIPACIÓN (...),

CAPACIDAD DE GESTIÓN Y ORGANIZACIÓN PARA OBTENER RESULTADOS

	ASPETTI CONSIDERATI NELLA RUBRICA DI VALUTAZIONE DEL NUCLEO	AZIONI DESCRITTE DAL DIRIGENTE (parte terza portfolio)	DOCUMENTI	ASPETTI DA APPROFONDIRE NEI CONTATTI E NELLA VISITA	CONTATTI A DISTANZA (elementi acquisiti)	VISITA (elementi acquisiti)	ALTRE ANNOTAZIONI
lettera e) Direzione unitaria della scuola, promozione della partecipazione e della collaborazione tra le diverse componenti della comunità scolastica, dei rapporti con il contesto sociale e nella rete di scuole	Analisi del contesto e rilevazione delle esigenze. Definizione di priorità, strategie e azioni per il raggiungimento degli obiettivi prefissati.						
	Coordinamento delle attività degli organi collegiali e dei soggetti destinatari di incarichi e compiti specifici. Promozione della partecipazione della scuola a reti territoriali e di scopo.						
lettera a) Competenze gestionali e organizzative finalizzate al raggiungimento dei risultati, correttezza, trasparenza, efficienza ed efficacia dell'azione dirigenziale, in relazione agli obiettivi assegnati nell'incarico triennale.	Attivazione di positive e produttive relazioni con il contesto sociale di riferimento. Promozione della partecipazione attiva dei diversi soggetti.						
	(solo per gli istituti di sc. sec. di II grado) Attivazione di collegamenti con il mondo del lavoro (stage, alternanza scuola-lavoro, ...).						
lettera d) Contributo al miglioramento del successo formativo e scolastico degli studenti e dei processi organizzativi e didattici, nell'ambito dei sistemi di autovalutazione, valutazione e rendicontazione sociale.	Pianificazione, attuazione e presidio di azioni organizzative rispetto agli obiettivi assegnati nell'incarico.						
	Pianificazione e utilizzazione delle risorse strumentali e finanziarie in relazione alle priorità educative dell'istituzione scolastica.						
	Monitoraggio sistematico del Piano di miglioramento. Incoraggiamento del personale a riflettere sulle esigenze di innovazione e miglioramento.						
	Coinvolgimento della comunità scolastica nel processo di autovalutazione. Partecipazione ai lavori del nucleo interno di autovalutazione. Promozione della condivisione degli esiti dell'autovalutazione.						

Figura 9 DOCUMENTO BÁSICO PARA LA EVALUACIÓN DE NUCLEARES, Anexo 2 extraído de www.INVALSI.it PON Prodis

AREA B VALORIZZAZIONE DELLE RISORSE PROFESSIONALI, DELL'IMPEGNO E DEI MERITI PROFESSIONALI							
		AZIONI DESCRITTE DAL DIRIGENTE (parte terza portfolio)	DOCUMENTI	ASPETTI DA APPROFONDIRE NEI CONTATTI E NELLA VISITA	CONTATTI A DISTANZA	VISITA	ALTRE ANNOTAZIONI
lettera b) Valorizzazione dell'impegno e dei meriti professionali del personale dell'istituto, sotto il profilo individuale e negli ambiti collegiali	Definizione di ruoli e compiti specifici del personale dell'istituzione scolastica. Assegnazione di compiti e incarichi a soggetti in possesso di competenze professionali specifiche.						
	Attuazione della procedura per la valorizzazione del merito dei docenti.						
	Promozione di azioni di formazione del personale.						

Figura 10 DOCUMENTO BÁSICO PARA LA EVALUACIÓN DE NUCLEARES, Anexo 2 extraído de www.INVALSI.it PON Prodis

AREA C
APPREZZAMENTO DELL'OPERATO ALL'INTERNO DELLA COMUNITÀ PROFESSIONALE E SOCIALE

		AZIONI DESCRITTE DAL DIRIGENTE (parte terza portfolio)	DOCUMENTI	ASPETTI DA APPROFONDIRE NEI CONTATTI E NELLA VISITA	CONTATTI A DISTANZA	VISITA	ALTRE ANNOTAZIONI
lettera c) Apprezzamento del proprio operato all'interno della comunità professionale e sociale	Apprezzamento della efficacia della direzione, del clima di lavoro, del coordinamento, della promozione, del supporto. Riscontri forniti dagli <i>stakeholder</i> .		Esiti questionario				

Figura 11 DOCUMENTO BÁSICO PARA LA EVALUACIÓN DE NUCLEARES, Anexo 2 extraído de www.INVALSI.it
PON Prodis

El equipo de evaluación tiene la opción de vincular las fuentes de pruebas a la rúbrica de evaluación, como se ejemplifica en la siguiente figura:

ALLEGATO 3

DALLE FONTI DI EVIDENZA ALLA RUBRICA DI VALUTAZIONE

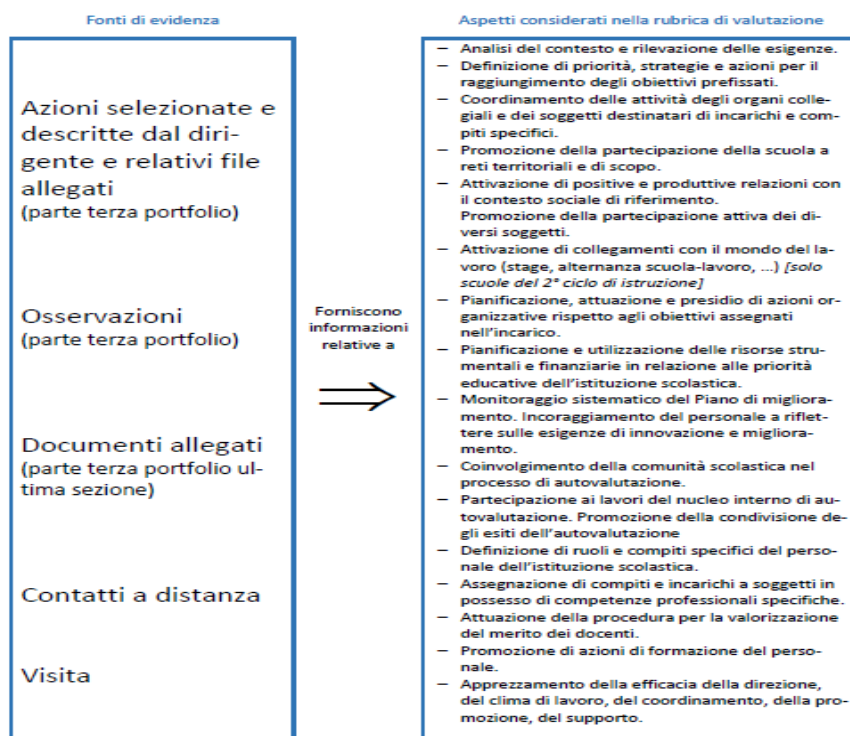


Figura 12 DOCUMENTO BÁSICO PARA LA EVALUACIÓN DE NUCLEARES, Anexo 3 extraído de www.INVALSI.it
PON Prodis

En este punto, los equipos de evaluación continuarán con la interlocución con el director del centro escolar. La interlocución puede tener lugar en persona, en las instalaciones del centro escolar o en las oficinas de la administración regional o por medios telemáticos; las modalidades las decide el Ministerio. Los equipos pueden acceder a un formulario de Interlocución que hace referencia a las cinco dimensiones profesionales: definición del modelo organizativo, gestión y desarrollo del personal, valoración del trabajo, contribución a la autoevaluación, evaluación y elaboración de informes, gestión unitaria.

En caso de que la entrevista se realice en presencia y dentro de la institución escolar del director, se completará con entrevistas a testigos "privilegiados" que operen dentro de la escuela, por ejemplo la DSGA, el personal directivo, los profesores encargados de funciones instrumentales en la aplicación del PTOF, etc.

Para cada dimensión profesional, el núcleo establece resúmenes y notas.

Por último, el núcleo accede al formulario de evaluación propiamente dicho con referencia a las cinco áreas profesionales mencionadas.

La evaluación sólo puede expresarse sobre las dos primeras áreas, ya que el MIUR aún no ha puesto a disposición instrumentos normalizados para detectar la apreciación del trabajo dentro de la comunidad profesional y social.

Sobre la base de la evaluación predominante, el equipo central establecerá la clasificación general en la zona, utilizando de nuevo la escala cuaternaria.

Tras evaluar la segunda área profesional, el equipo central formulará una evaluación global utilizando tanto la escala cuaternaria como en forma discursiva.

Una vez formulada la evaluación, el equipo de base debe transmitir al menos un feedback de mejora al manager seleccionando una o dos de las cuatro macroáreas siguientes: comportamiento centrado en la tarea, relaciones en el seno de la comunidad profesional, gestión del cambio y de la innovación, y relaciones entre la organización y el exterior.

El feedback de mejora debe expresarse mediante un comentario y/o un ejemplo de acción profesional a realizar.

Para cada una de las cuatro macroáreas del programa informático existen comentarios preformulados entre los que el núcleo elegirá el más adecuado:

En este punto, el sistema, a petición del equipo evaluador, al que se le pide que especifique si la evaluación se ha expresado por mayoría o unanimidad, tramita el informe de evaluación de primera instancia para remitirlo al Director General de la oficina escolar, que es el encargado de formular la evaluación final.

El director de la USR podrá, justificadamente, completar o modificar la evaluación de primera instancia. De la descripción del portafolio se desprende claramente que se trata de un procedimiento muy largo y complejo cuya eficacia aún no se ha comprobado; por este motivo, también para el curso 2018/2019, la elaboración del portafolio no es obligatoria y la evaluación no afecta a la retribución del resultado.

7.5: La identidad y la evaluación profesional de los directores de centros escolares en algunos países de la UE

Se considera oportuno relacionar la identidad y los métodos de evaluación de los directores de los principales países europeos con las características de sus sistemas escolares, que se resumen a continuación. Los ámbitos en los que se basa la síntesis son los siguientes:

- https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/assuring-quality-education-policies-and-approaches-school-evaluation-europe_en
- Bianchi - La evaluación en los sistemas escolares europeos - (oppi.it)
- Eurídice - El director de escuela en Europa
- El líder escolar en Europa - Eurydice Italia (indire.it)

Los modelos educativos de los principales países europeos pueden agruparse en cuatro grandes categorías con características específicas:

- a) Latino-Mediterráneo
- b) Germánico,

- c) Anglosajón,
 - d) Escandinavo.
- a) El modelo latino-mediterráneo, aplicado en Italia, Francia, Grecia, Portugal y España, se refiere a un sistema educativo mayoritariamente centralizado (con picos en Francia y valles en España). De hecho, el ministerio establece el currículo básico con el calendario organizativo, los exámenes y los métodos de evaluación al final de los ciclos educativos.
- b) El modelo germánico aplicado en Austria, Alemania, Luxemburgo, los Países Bajos y la Suiza germanófono se caracteriza por el llamado sistema "dual", es decir, que tanto el gobierno como la industria privada son responsables de la educación, la formación y la capacitación profesional de los jóvenes. El gobierno federal establece las normas de educación, mientras que los Bundesländer (estados federados) son responsables de la educación y la formación en los colegios preprofesionales. En el sistema germánico, la industria, las organizaciones patronales y los sindicatos determinan con el gobierno las modalidades del examen final de aprendizaje. Sólo la escuela de gramática, que continúa con la escuela de gramática superior, da acceso directo a toda la educación terciaria (universidad). Las siguientes escuelas son alternativas al gimnasio:
- La REALSHULE: la asistencia a este tipo de escuela es de seis años. Los cursos que se imparten no tienen un enfoque específico, se ofrecen varios itinerarios: desde aprendizaje de medicina/enfermería hasta aprendizaje de empresariales, pero también programas de estudio dirigidos a lenguas extranjeras.
 - La Hauptschule se corresponde en la práctica con nuestras escuelas de formación profesional; al final de esta formación se obtiene un certificado de diploma.
 - Gesamtschule: ofrecer, en algunos Länder, enseñanza superior común para todos los estudiantes.

- c) El modelo anglosajón se caracteriza por una fuerte descentralización; de hecho, en el Reino Unido, Gales, Escocia e Irlanda, las comprehensive schools (enseñanza obligatoria) adoptan el National Curriculum que, aunque incluye asignaturas obligatorias, puede desarrollarse en función de las necesidades de los centros (también en lo que respecta al tiempo que debe dedicarse a cada asignatura). La Tarea de Evaluación Estándar (SAT) establecida por el Currículo Nacional exige que los alumnos sean evaluados a lo largo de su escolarización a los 7, 11 y 14 años. Los SAT son exámenes nacionales que tienen por objeto establecer la preparación de los alumnos con parámetros estándar para toda la nación, y anualmente se elaboran clasificaciones para comparar las calificaciones, la media, las mejoras y las variaciones entre los distintos centros escolares. La promoción al curso siguiente o a la siguiente etapa clave es automática y no depende de los resultados de las evaluaciones. En el segundo ciclo de la educación secundaria superior (nivel postobligatorio) no hay asignaturas obligatorias, sino que es el propio alumno quien define su currículo, en función de las cualificaciones que pretende obtener, el itinerario educativo que pretende seguir y la formación que le ofrecen los centros. El estudiante puede elegir, entre las titulaciones reconocidas a nivel nacional, si desea cursar estudios generales y/o profesionales. Los profesores son libres de decidir qué métodos y materiales didácticos consideran más apropiados. Los awarding bodies (organizaciones independientes reconocidas por la QCA (Qualification and curriculum Authority, organismo público no ministerial responsable de la elaboración y revisión del National Curriculum) se encargan de ofrecer y conceder una serie de cualificaciones nacionales (distintas de las generales o académicas).
- d) El modelo escandinavo se caracteriza por un sistema inclusivo básico ampliado. De hecho, en Dinamarca, Finlandia, Noruega y Suecia, hasta los 16 años, los alumnos siguen exactamente el mismo itinerario educativo. El instituto puede estar gestionado por un municipio, un consejo regional u otro organismo sobre la base de 16 programas nacionales, de los cuales 14

son de formación profesional y 2 de preparación para la universidad. Los programas de formación profesional incluyen prácticas en un lugar de trabajo durante al menos el 15% de la duración del curso escolar. Reconociendo que los centros escolares de Europa, que se han convertido en "organizaciones cada vez más complejas y autónomas"¹⁰ , necesitan directores capaces de combinar los aspectos de gestión escolar de su función con los de liderazgo centrado en el aprendizaje, la Comisión Europea propone mejorar el proceso de selección de directores de centros escolares con el fin de

- Elevar el aprendizaje de los alumnos;
- Mejorar la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje;
- Estimular el desarrollo del personal escolar.

Partiendo de la mencionada agrupación de los modelos educativos europeos en cuatro tipologías, describimos la identidad profesional del director de centro y cómo se evalúan sus competencias profesionales en los siguientes países, cada uno representativo de un modelo educativo diferente: España , Finlandia, Alemania, Inglaterra.

Nombre del país: Spain
Tipo de modelo educativo: Mediterráneo Latino
Nombre y situación profesional
El director del centro se denomina, en España, desde la educación primaria hasta la secundaria y la formación profesional, Director. Es, como estatuto profesional, funcionario.
Requisitos y métodos de contratación
Para optar a este puesto, deben cumplirse los siguientes requisitos: - cinco años como maestros, profesores de enseñanza secundaria, profesores técnicos de formación profesional; - cinco años de docencia en las materias para las que se convoca la selección;

¹⁰Comunicación de la Comisión Europea de 3 de julio de 2008 titulada Mejorar las competencias en el siglo XXI: agenda para la cooperación europea en las escuelas.

- un año de docencia, a partir de la publicación de la convocatoria, en un centro público "del nivel y tipo correspondientes"; - presentación, en el momento de la solicitud, de un plan de gestión del centro educativo que incluya los objetivos que deben alcanzarse, las estrategias de aplicación y la evaluación.
Evaluación profesional
Organismos responsables La evaluación del director del centro también es responsabilidad de la autoridad educativa competente de cada Comunidad Autónoma. Modalidades de evaluación: el Director es evaluado al final de su mandato de cuatro años, con vistas a un posible nuevo nombramiento por un periodo equivalente. Los criterios y procedimientos de esta evaluación son públicos y las autoridades educativas pueden establecer límites máximos para la reelección. Quienes obtengan una evaluación positiva recibirán, además, un reconocimiento personal y profesional en la forma que establezcan las autoridades educativas de sus respectivas Comunidades Autónomas. Por último, mientras permanezcan en activo, podrán seguir percibiendo una parte de las retribuciones complementarias que tuvieran reconocidas por la carga de trabajo del Director según porcentajes, condiciones y requisitos que varían en función de la Comunidad de referencia.

Nombre del país: Finlandia
Tipo de modelo educativo: Escandinavo
Nombre y situación profesional
En Finlandia, el nombre del director del instituto es Rehtori. El Rehtori es un empleado del Estado. Mantiene la condición de docente; de hecho, además de las horas propiamente dedicadas a tareas administrativas y de gestión, está obligado a cumplir horas lectivas.
Requisitos y métodos de contratación

Para optar al puesto de director de centro es necesario estar en posesión de un título de enseñanza superior de tipo universitario y de la titulación docente correspondiente al nivel educativo del centro que dirige. Además, se requiere una experiencia docente adecuada combinada con una de las siguientes cualificaciones: el Certificado de Administración Educativa del Consejo Nacional de Educación, 25 créditos ECTS o estudios universitarios en administración educativa, o conocimientos suficientes de administración en el ámbito de la educación, adquiridos por otros medios.

CONTRATACIÓN Y NOMBRAMIENTO

Los municipios son responsables de la contratación del director de la escuela y establecen los criterios que deben observarse en cada procedimiento de selección. Cada ayuntamiento, autoridad municipal u organismo privado puede decidir qué organismo es responsable del nombramiento de un nuevo Rehtori.

Evaluación profesional

En Finlandia no existe una evaluación formalizada; en el caso de un nombramiento de duración determinada del director (Rehtori), el municipio puede evaluar su trabajo antes de renovar el nombramiento. Un sistema de calidad, presente en muchos centros, prevé una entrevista anual de desarrollo entre el director y un representante de la autoridad educativa del municipio (por ejemplo, el jefe del departamento de educación).

Nombre del país: Alemania

Tipo de modelo educativo: Germánico

Nombre y situación profesional

En Alemania, el director de escuela adopta un nombre diferente según el nivel de enseñanza; en el nivel primario (Grundschule) se habla de Rektor, mientras que en el nivel secundario la definición puede variar de la siguiente manera: Rektor en la Hauptschule, Realschulrektor en la Realschule (que permite

acceder a cursos de formación que otorgan una cualificación profesional), Regelschulrektor en la Regelschule (escuela que combina la Hauptschule y la Realschule) y Studiendirektor u Oberstudiendirektor en el Gymnasium (escuela que abarca el primer y el segundo ciclo de secundaria, de 5º a 13º o de 5º a 12º curso, y ofrece una formación general en profundidad) en su nivel superior (Gymnasiale Oberstufe) y en los institutos de formación profesional. El término genérico para jefe de instituto es Schulleiter. El Schulleiter es un funcionario contratado por el Land.
Requisitos y métodos de contratación
Para acceder a la función directiva, además de la titulación docente relacionada con el nivel de enseñanza respectivo e incluida la formación específica del profesorado, se exige a los Schulleiter experiencia docente de diversa duración, experiencia en gestión y un juicio positivo en las evaluaciones periódicas que se realizan durante los años de docencia. Por lo general, optan a un puesto directivo los candidatos que han adquirido experiencia como directores adjuntos y, por tanto, tienen experiencia en la función directiva. Los procedimientos de contratación tienen en cuenta las aptitudes y capacidades pedagógicas y administrativas del candidato, así como la evaluación de su rendimiento como docente. En algunos Länder, las autoridades locales (financiadoras de los centros públicos) y la Schulkonferenz (órgano consultivo escolar formado por profesores, padres y alumnos) participan en la elección de los candidatos, con distintos niveles de implicación (desde proponer un candidato hasta rechazarlo); por ley, la decisión final sobre el nombramiento del director del centro corresponde a la inspección escolar (Schulaufsichtsbehörde).
Evaluación profesional
El Schulleiter, como todos los funcionarios, está sujeto a evaluación en distintos momentos de su carrera, como en caso de promoción o traslado. El órgano responsable de su evaluación es el departamento de supervisión

escolar de cada consejo de distrito, compuesto por inspectores escolares, cada uno de los cuales es responsable de entre 10 y 25 escuelas; el inspector escolar encargado de una escuela concreta también es responsable de la evaluación del director.

Generalmente, las ocasiones en las que se evalúa al director son las siguientes: antes del nombramiento, al final del periodo de prueba (2 años) y en el caso de solicitar el puesto de inspector. Por lo que respecta a los criterios, se establecen directrices para el servicio público de la educación, publicadas por los Ministros de Educación y Asuntos Culturales de cada Land.

Los resultados de la evaluación no afectan al salario; de hecho, el salario lo fija la normativa de cada Estado federado para los funcionarios y depende únicamente del tamaño del centro (número de alumnos y profesores) y del nivel del centro (primaria, secundaria inferior o secundaria superior).

Nombre del país: England
Tipo de modelo educativo: Anglosajón
Nombre y situación profesional
En Inglaterra, los directores que trabajan en los niveles de educación preescolar, primaria y secundaria se denominan headteachers. Al igual que los profesores, tienen la condición de funcionarios públicos, pero no son empleados del Estado, ya que están contratados por las autoridades educativas locales (LA) o por el órgano de gobierno del centro (school governing body), según el tipo de centro.
Requisitos y métodos de contratación
En Inglaterra, los directores deben ser profesores cualificados y tener la experiencia docente y de gestión adecuada, además de haber ejercido como directores adjuntos. Poseer una cualificación profesional nacional, conocida como National Professional Qualification for Headship - NPQH, o conseguirla en los cuatro años siguientes a su nombramiento.

En Inglaterra, los puestos vacantes de director de centro escolar se anuncian públicamente y se examinan todas las candidaturas para elaborar una lista de candidatos seleccionados.

Las entrevistas las realiza el órgano de gobierno del centro. A propuesta de este último, la autoridad educativa local (AL) nombra y destituye a los directores, que pueden tener un contrato indefinido o de duración determinada.

En lo que respecta al despido del director, pero también del resto del personal, el reglamento disciplinario lo decide el órgano de gobierno de la escuela. El despido sin preaviso sólo está previsto en caso de falta grave. Además, un director puede ser despedido por falta de capacidad. En tal caso, pueden adoptarse las siguientes medidas:

- por los LA, enviando un informe escrito al presidente del órgano de gobierno escolar y al director del centro;
- por los inspectores de Ofsted que, tras una inspección, deben informar sobre la calidad de la dirección y gestión del centro;
- siguiendo el procedimiento de evaluación anual denominado Gestión del Rendimiento.

Cabe señalar que también existe un programa gubernamental que financia a las administraciones locales para que ofrezcan a algunos directores la oportunidad de "jubilarse con dignidad" a quienes hayan prestado un servicio satisfactorio pero no hayan conseguido introducir cambios importantes para mejorar la oferta educativa. Otro programa que puede definirse como de "recuperación" es Stepping Down: ofrece a los directores, subdirectores y profesores en puestos de responsabilidad la posibilidad de renunciar a su cargo asumiendo un nuevo destino que implique menos responsabilidades y, en consecuencia, una reducción salarial.

Evaluación profesional

La evaluación del director forma parte de la gestión anual del rendimiento prevista para profesores y directores de centros escolares. Se lleva a cabo

sobre la base de las normas nacionales, las National Standards for Headteachers, que establecen los conocimientos, las cualidades personales y las acciones necesarias para que un director actúe con eficacia. La evaluación corre a cargo de dos tercios de los miembros del órgano de gobierno del centro y de un consultor externo.

La evaluación del director tiene lugar anualmente: el órgano de gobierno de la escuela, con el apoyo del consultor externo, fija, antes del 31 de diciembre de cada año, los objetivos que debe alcanzar el director.

Antes de que comience el ciclo de evaluación, el director puede reunirse con el consultor externo. Al final de la evaluación, el director puede reunirse con los gobernadores designados (miembros del órgano de gobierno de la escuela) y el consultor externo para debatir los resultados de la evaluación y fijar nuevos objetivos anuales.

Los gobernadores son responsables de formular la evaluación; pueden conceder un aumento salarial, redactar el informe de evaluación, fijar nuevos objetivos, declarar si el director ha alcanzado los objetivos fijados previamente y decidir las formas y procedimientos para comprobar los progresos durante el año.

De lo descrito se deduce que en los países en los que la contratación tiene lugar a nivel local, ya sea por parte de las autoridades locales o de la propia escuela, la razón de ser es reforzar la conexión del director con el área local, es decir, el sentimiento de pertenencia a esa comunidad con el pleno reparto de objetivos. Cuando la contratación es externa o centralizada a través de concursos nacionales, el fundamento subyacente es que el director debe cumplir unas normas de rendimiento válidas en todo el país y para todas las órdenes escolares.

En todos los países se cita el liderazgo como fundamental para el éxito de una organización y para promover la calidad y la innovación en los procesos educativos.

El rasgo de identidad de líder del aprendizaje es uno de los indicadores de homogeneidad de los sistemas escolares europeos.

CAPÍTULO VIII

Investigación educativa

8.1 Definiciones y tareas de la investigación educativa

Una definición exhaustiva de la investigación en el ámbito educativo es la de Trinchero (2002) quien, comparándola con cualquier otra investigación científica, la define como un esfuerzo sistemático de comprensión, motivado por una necesidad o una dificultad constatada, dirigido al estudio de un fenómeno complejo cuyo interés supera el estrecho ámbito de las preocupaciones personales e inmediatas, ya que el problema se plantea en forma de hipótesis. Esta definición permite distinguir el tipo de enfoque promovido por el investigador a partir de tentativas o ensayos ocasionales realizados por quienes actúan directamente en la práctica.

Para tener valor científico, la investigación debe tender a la formulación de una ley, es decir, debe ser "nomotética".

Se pueden asignar cinco objetivos generales a la investigación educativa.

- 1) Conocimiento del alumno, como persona y como alumno.
- 2) Conocimiento de los profesores y su tipo de enseñanza.
- 3) Sujetos de estudio.

4) Sistema educativo.

5) Soluciones dadas por otros a problemas educativos en el tiempo y espacio actuales (estudio de sistemas escolares extranjeros).

En cuanto a las modalidades de la investigación, De Landsheere (1970) propone una articulación de la investigación en nueve puntos.

1) Conciencia de una necesidad cognitiva.

2) Definición del problema o serie de problemas que deben ordenarse según determinados criterios.

3) Recopilación de materiales que puedan ayudar en la búsqueda de la solución a un problema (textos, entrevistas con expertos, etc.) y representación del problema en forma de gráfico.

4) Elaboración de hipótesis de trabajo.

5) Verificación de las hipótesis mediante observaciones o experimentos sistemáticos; tanto las observaciones como los experimentos se realizan primero sobre un número reducido de casos y después sobre una muestra representativa del universo considerado.

6) Tratamiento lógico y estadístico de los datos y explicación de las conclusiones.

7) Traducción de las conclusiones en principios generales.

8) Integración de los resultados obtenidos en el contexto de los conocimientos poseídos.

9) Comunicación de los resultados y puesta a disposición de quienes deseen utilizarlos.

Hablar de investigación educativa significa referirse a contenidos, métodos y criterios a menudo diferentes entre sí, cuyo denominador común es que tienen por objeto hechos o acontecimientos calificados de educativos (en el sentido de pertinentes para la educación o para problemas considerados relevantes desde el punto de vista educativo) y que se remontan a procedimientos que pueden calificarse de científicos.

A continuación se enumeran varios géneros de investigación:

- Investigación básica: parte de problemas identificados por el investigador: se origina a partir de la acumulación de conocimientos previos; tiene funciones críticas, de clarificación conceptual o de concienciación cultural (es decir, cambio de paradigma, cambio de mentalidad, circulación de ideas, etc.).

La referencia a la práctica, aunque puede ser significativa, es, sin embargo, indirecta.

- Investigación objetiva: corresponde a la investigación experimental clásica: investigación cuantitativa sobre variables definidas; puede realizar funciones de descubrimiento, verificación; acreditación de hipótesis.

Dado que los datos, aunque objetivos, deben leerse críticamente, los resultados de esta investigación pueden a veces instrumentalizarse por razones de inversión financiera, conveniencia política, etc.

- Investigación operativa: es la investigación que más se aproxima a la investigación-acción; representa un vehículo de contacto entre el investigador especializado y el educador, entre la investigación básica y la práctica cotidiana. De Landsheere (1981) pone como ejemplo el trabajo de dos académicas, Hilda Taba y Elisabeth Noel, que en 1957 publicaron el relato de un experimento que sirvió para mostrar la línea seguida para resolver un problema concreto y, al mismo tiempo, el beneficio para los educadores.

Los jefes delegados de educación de la región de Yolo (California) pidieron a Hilda Taba que colaborara con ellos en el desarrollo de una acción de base para ayudar a los profesores que se dedican a resolver los problemas de los "alumnos lentos" en relación con las personas con dificultades de lectura.

Taba se centró, en particular, en el problema de una profesora de tercer curso que calificó de insuficientes los progresos realizados por la mayoría de sus alumnos en relación con la lectura.

El académico estadounidense procedió de la siguiente manera:

- Identificación del problema.

Los niños apenas leían y a menudo olvidaban lo que habían aprendido. El método adoptado por el profesor era chapucero.

- Análisis del problema y recogida de los primeros datos objetivos.

Se han identificado cuatro causas:

- 1) Adquisición de malos hábitos de lectura aprendidos durante los primeros años escolares.
- 2) retraso mental.
- 3) dificultades emocionales.
- 4) Escasez de experiencias vividas congruentes con las descritas en los pasajes.

Para analizar los problemas, se realizó un estudio retrospectivo de los primeros años de docencia del profesor, se administraron pruebas de inteligencia para identificar las dificultades objetivas y determinar la cantidad y la calidad de las experiencias.

- Experimento

Se utilizó una película con un libreto y algunas diapositivas.

Se hizo ver la película varias veces y se transcodificó mediante actividades icónicas y plásticas, se discutió sobre ella y se hicieron completar algunos textos congruentes. Por último, se leyó el libro que la acompañaba, que había sido examinado minuciosamente y cuyas palabras desconocidas habían sido identificadas y llevadas al uso común.

- Evaluación.

Tanto la administración de pruebas objetivas como la observación del comportamiento y las actitudes revelaron una mejora de la capacidad lectora y del rendimiento escolar en general.

- Investigación/acción

La investigación/acción se ha establecido en el contexto escolar italiano recientemente, ya que había que superar la desconfianza, producto de una cultura gentilicia idealista, hacia la investigación científica orientada a la resolución de problemas.

Los elementos que caracterizan la investigación/acción son los siguientes:

- 1) Investigadores y profesores participan con igual dignidad.
- 2) Está orientada a la mejora dentro de un sistema determinado.

3) Incluye una teoría de la acción.

4) Se lleva a cabo con la participación de las personas implicadas en la situación considerada, que deben adherirse a un código ético basado en los siguientes principios:

(a) el principio de control, es decir, quien actúa también debe controlar.

(b) el principio de negociación, es decir, el acuerdo entre todas las personas.

(c) el principio de confidencialidad, según el cual toda la información relativa a la

proyecto son responsabilidad exclusiva de las personas implicadas.

En resumen, podemos decir que la investigación/acción elimina la brecha entre investigación y experimentación.

8.2 Métodos de investigación

Desde el siglo XIX, los métodos de investigación en humanidades se han concentrado en tres categorías principales:

- Método experimental

- Método clínico

- Método psicométrico, utilizando tests para su investigación.

De hecho, también existiría el método fenomenológico, que también se reconoce pero puede situarse en la observación psicológica.

Las tres metodologías consideradas hacen referencia a un enfoque nomotético o idiográfico. El método nomotético propone estudiar los fenómenos según regularidades, buscando únicamente elementos generales. El método idiográfico propone estudiar los fenómenos en función de la individualidad, buscando únicamente elementos específicos.

En el enfoque nomotético, se parte de una hipótesis y, por tanto, de una predicción. Una vez estudiadas las situaciones, es posible reconocerlas y predecir lo que ocurrirá cuando se repitan las mismas circunstancias.

En el enfoque idiográfico, se obtiene una explicación al final del curso, se habla por tanto de una retro dicción, se estudia entonces un episodio y cómo podría haber ocurrido, pero después de que haya ocurrido.

Una regla que se aplica a todos los métodos es la aplicación de la observación, indispensable para cualquier metodología nomotética o idiográfica.

La observación en las ciencias humanas implica una selección del fenómeno y una consiguiente recogida de información, el riesgo que se puede correr se refiere a la subjetividad de la interpretación, es decir, falsear una interpretación porque remite a una idea preconcebida o a nuestra propia clave.

Para superar este inconveniente, se utilizarán procedimientos sistemáticos para recoger datos lo más objetivos posible y garantizar la repetibilidad de las observaciones.

Los resultados, por supuesto, deben ser comunicables. También sería útil establecer un acuerdo entre varios investigadores independientes para tener una opinión diferente de un episodio investigado.

Existen diferentes tipos de observación, tal y como se visualiza en la siguiente figura:

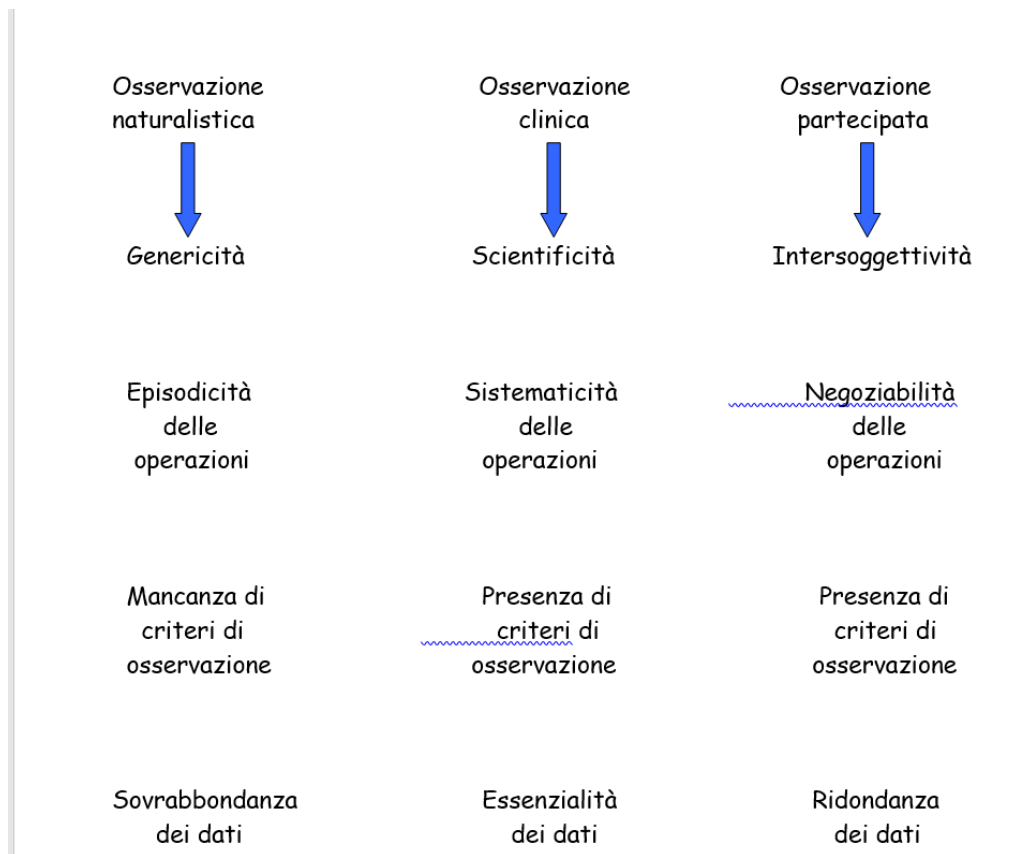


Figura nº 12 Elaboración propia

Otra clasificación se refiere al entorno, que puede ser natural o artificial (creado por el investigador para la observación). De la observación surge la descripción; si la observación no es correcta, la descripción no es funcional. La relación entre observador y observado es muy importante.

En las ciencias físicas, la relación entre observador y observado es pasiva, por lo que el investigador puede estudiar el objeto como desee.

El tipo de relación en las humanidades es diferente, ya que se establece un flujo de interacción psicológica (comunicación) entre observador y observado.

La relación entre observador y observado podría estar condicionada por:

- Problemas sensoriales
- Problemas individuales (personas con una marcada tendencia a deformarse y personas con una tendencia limitada a deformarse)

- Efecto Howtorne o efecto edípico de predicción¹¹

La descripción eficaz implica el uso de un lenguaje codificado para comunicar la imagen de la realidad que percibimos y transferimos a los demás (no la realidad, sino la imagen de la realidad). La descripción tiene una función emocional si el emisor carga el acto comunicativo de información subjetiva, referencial si el emisor centra su atención en el objeto de investigación explicitando información objetiva, es decir, perteneciente al objeto.

Los medios de objetivación de la observación son:

- Definición y especificación del objeto
- Grabación sin interpretación (grabación de audio, grabación de vídeo con cámaras ocultas, retrovisores, etc.)
- Definición del contexto de observación
- Definición de muestreo (por tiempo, espacio o acontecimiento)
- Disponibilidad de un código para anotar las observaciones, como se ejemplifica en la siguiente figura:

¹¹ El efecto Hawthorne se refiere al conjunto de cambios en un fenómeno, o comportamiento, que se producen como consecuencia de la presencia de observadores. El experimento se realizó en los años 20 en EE.UU. para estudiar los efectos de las condiciones de trabajo en la productividad. Se utilizaron como cobayas dos grupos de empleados de la planta de Hawthorne. Un día se decidió mejorar la iluminación de la zona de trabajo de uno de los grupos, mientras que la del otro permaneció inalterada. Los investigadores comprobaron que la productividad de los trabajadores con más iluminación aumentaba. Posteriormente, también se modificaron las condiciones de trabajo de los empleados en otros aspectos (horario laboral, pausas de descanso, etc.) y en todos los casos mejoró su productividad. Los estudiosos dedujeron que no eran los cambios en las condiciones de trabajo los que influían en la productividad, sino el hecho de que los empleados se dieran cuenta de que eran objeto de atención: eran factores psicológicos, no sociológicos, los que modificaban los niveles de productividad.

Fuente: <https://www.corriere.it/tecnologia/cards/i-28-esperimenti-psicologici-che-smascherano-nostri-pregiudizi-condizionamenti/effetto-hawthorne.shtml>

El mito griego de Edipo.

Advertido de que su hijo le mataría algún día, Layo, rey de Tebas, abandona al niño Edipo para que muera. Pero Edipo es adoptado por otra familia y se le oculta su verdadero origen. Cuando crece, Edipo es advertido de que matará a su padre y se casará con su madre. Creyendo que sus padres adoptivos son los verdaderos, se marcha de casa y viaja por Grecia, hasta llegar a la ciudad donde viven sus padres biológicos. Allí se pelea con un desconocido, lo mata y se casa con su viuda. Sin que nadie lo supiera, el desconocido era el verdadero padre de Edipo, y la viuda, su madre. En última instancia, puede decirse que la profecía sobre Edipo se hace realidad debido a los intentos de todos por evitarla.

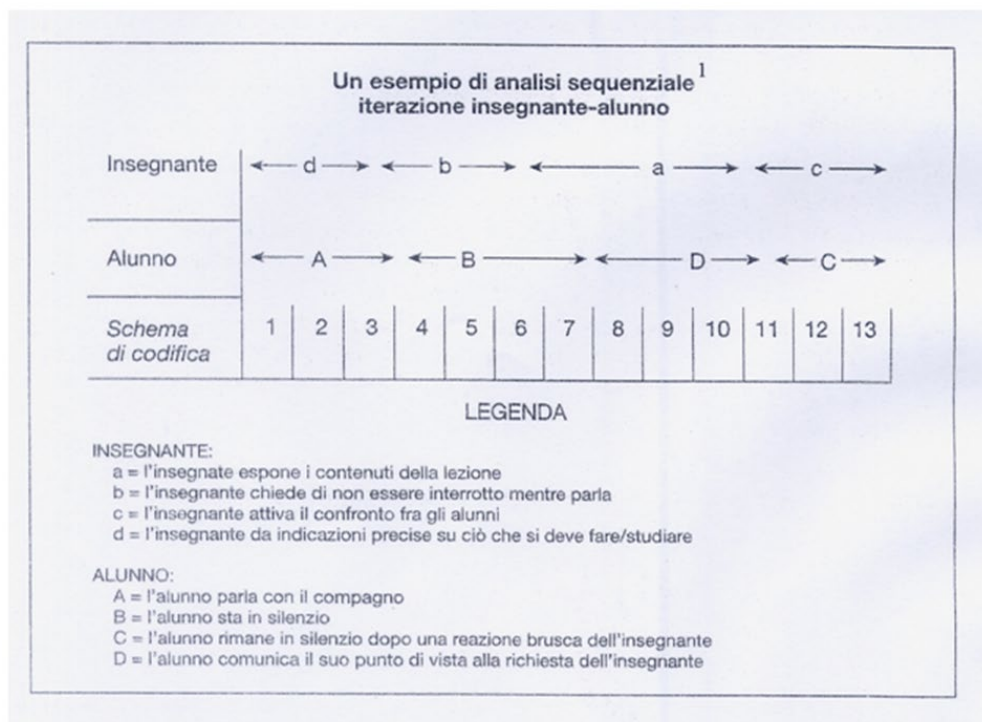


Figura nº 13 G. Perricone Briulotta "Acting Observation", Mc Grow Hill, Milán 2003

De la observación surge la descripción, los siguientes mapas visualizan la definición, las características y el recorrido de la descripción.

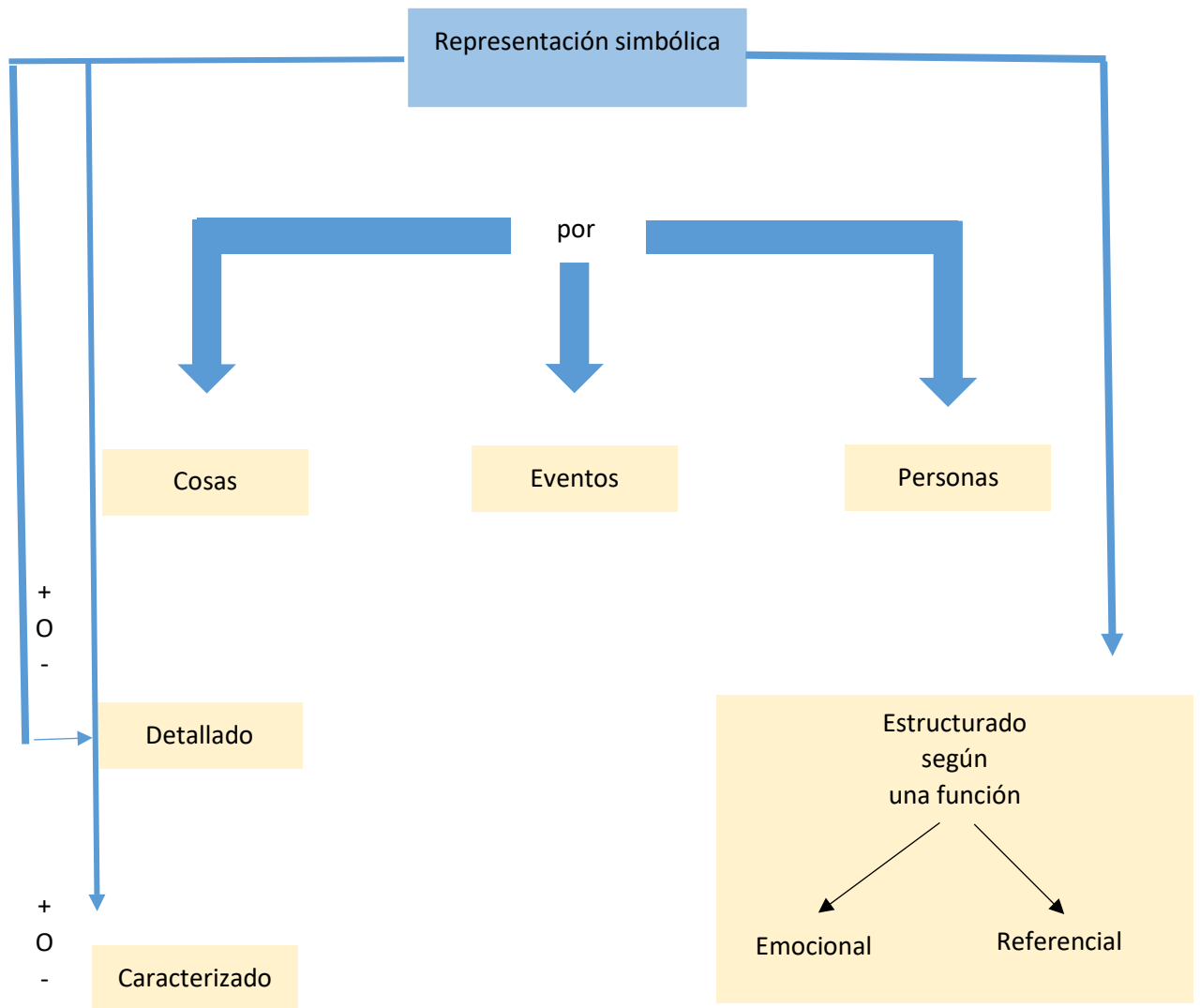


Figura nº 14; autor: elaboración propia

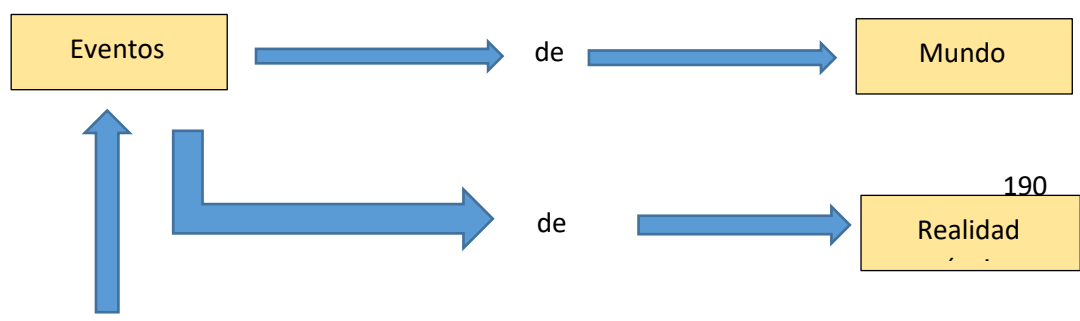


Figura nº 15; autor: elaboración propia

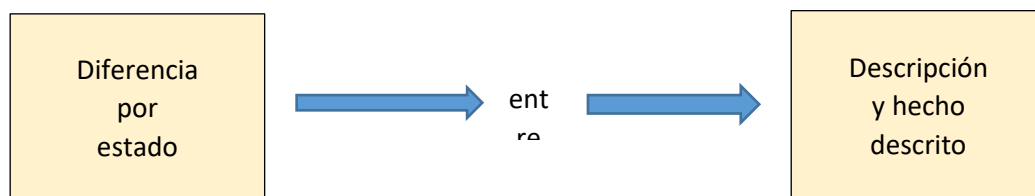


Figura nº 16; autor: elaboración propia

Parte II

Investigación empírica

En la parte empírica de este debate, se utilizarán cuestionarios y grupos de discusión como herramientas de descripción indirecta.

CAPÍTULO IX

Hipótesis, objetivos, métodos de encuesta, métodos de recogida de datos

9.1 - Cuestionarios

El principal instrumento de encuesta consiste en dos cuestionarios que elaboré personalmente, destinados respectivamente a los miembros de los grupos de evaluación de la gestión de los centros escolares, en relación con el instrumento de evaluación de la gestión utilizado, y al personal docente, en relación con la evaluación de los centros escolares.

Estos instrumentos constan de preguntas normalizadas y respuestas estructuradas, principalmente politómicas.

En la formulación de las preguntas se aplicaron las siguientes reglas, intentando, en la medida de lo posible, relacionarlas con acciones o situaciones objetivas:

- ✓ Referencia a periodos de tiempo recientes, para evitar la dificultad del encuestado para situar correctamente acontecimientos muy lejanos en el tiempo;
- ✓ No obligue al encuestado a realizar cálculos que puedan generar errores;
- ✓ Evite las preguntas dobles que contengan una solicitud de más de un dato.

El cuestionario se elaboró siguiendo los siguientes pasos:

1. Identificación de temas de investigación;
2. Revisión de la literatura científica;
3. Confrontación con testigos u observadores privilegiados;
5. Construcción de "mapas conceptuales";
6. Traducción de las diferentes dimensiones conceptuales que surgieron en preguntas.

Los campos de investigación se refieren a dos dimensiones específicas: los rasgos de identidad, relacionados con el papel y la función dentro del equipo de evaluación o la escuela de servicios, y las opiniones personales.

En cuanto a las señas de identidad de los miembros del equipo de evaluación, se pedía explicitar la función de presidente o miembro del equipo; en cuanto a las de los profesores, se pedía explicitar si desempeñan funciones instrumentales, de colaboración con el director, de animación digital u otras.

Para evitar el "efecto respuesta" (uso de un "atajo de pensamiento" por parte de los encuestados que eligen la respuesta que ocupa la misma posición en la escala o las alternativas de respuesta), se introdujeron en la batería varias preguntas de polaridad inversa para comprobar la sinceridad de las respuestas y estimular a los encuestados a adoptar una postura.

Para evitar que un elevado número de encuestados no expresara una posición clara sobre el tema de la encuesta, rara vez se introdujo la categoría de respuesta "no sabe".

Cada pregunta se centra en un único tema para no confundir al encuestado.

Se ha intentado utilizar un lenguaje sencillo y, cuando ha habido que emplear términos que no son de uso común, siempre se ha dado una explicación.

No se atribuyeron puntuaciones a las respuestas ni se utilizaron escalas de medición.

Se realizó una prueba previa o piloto del cuestionario por las siguientes razones:

- ✓ Compruebe la comprensibilidad de las preguntas;
- ✓ Compruebe la estructura lógica del cuestionario;
- ✓ Compruebe los tiempos de detección;

El cuestionario se administró a través de PC, utilizando formularios de Google.

9.2 - Resultados del cuestionario dirigido a los miembros del equipo de evaluación de directores de centros escolares

La muestra de la encuesta estaba formada por 90 personas, todas ellas trabajadoras en la región de Sicilia.

El cuestionario se envió a todos los miembros de los 30 equipos de evaluación de la gestión escolar de Sicilia, 90 personas, de las que respondieron 22, es decir, algo más del 24%.

El cuestionario iba precedido de la siguiente nota de acompañamiento:

Estimado gerente,

La Universitat de València, en cuyo nombre estoy realizando un trabajo de investigación sobre la evaluación de los directores de centros escolares, está interesada en conocer su opinión sobre los procedimientos adoptados en Italia. Por ello, me gustaría pedirle que respondiera a la siguiente encuesta con el fin de recabar su opinión sobre el valor del instrumento utilizado por los equipos de evaluación para emitir un juicio en primera instancia sobre los gestores de las escuelas sicilianas.

Su contribución es sumamente valiosa e importante; se comunicará a la USR Sicilia y podrá utilizarse para formular propuestas de mejora del procedimiento y de la propia cartera a los organismos competentes.

Gracias por dedicar su tiempo a responder a este cuestionario.

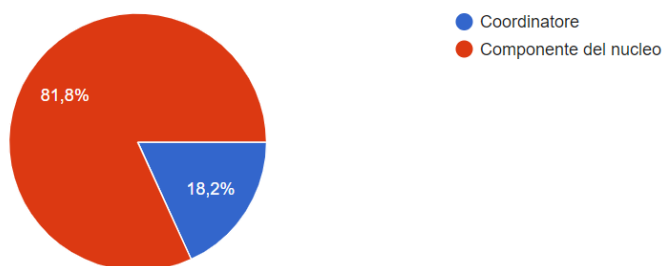
Si está disponible para una entrevista en persona o por Skype, comuníquenoslo a la siguiente dirección de correo electrónico: luiginapalazzo@gmail.com.

La tabulación de las respuestas facilitadas por los miembros del equipo de evaluación reveló lo siguiente:

Pregunta N 1

Il suo ruolo all'interno del nucleo di valutazione dei dirigenti (NdV) è quello di:

22 risposte



Es normal que la mayoría de los miembros del equipo de evaluación fueran componentes.

De ello se deduce que la muestra estadística identificada expresa una parte representativa del conjunto.

¿Quiénes son los miembros del equipo de evaluación? ¿Cómo fueron seleccionados?

Cada núcleo está formado por tres miembros: un coordinador y otros dos miembros.

El coordinador de la Junta de Evaluación tiene la tarea de presidir la actividad de evaluación y debe ser identificado entre las siguientes figuras por orden de prioridad:

- Responsables técnicos (también de la administración central que han dado su disponibilidad);
- Gestores administrativos;
- Directores técnicos o educativos jubilados (no más de tres años);
- Gestores escolares utilizados en virtud de la Ley 448/98 en la USR a la que pertenecen o en la administración central;
- Directores de escuela.

Es preferible que los coordinadores tengan experiencia en el ámbito de la evaluación

(experiencia en universidades y/u organismos acreditados por el MIUR en el ámbito de la evaluación o participación en proyectos nacionales de mejora y calidad de los servicios). La identificación se realiza para todos mediante convocatoria pública.

Para cubrir los otros dos puestos de cada Núcleo, es necesario identificar al menos un director de escuela, aunque esté jubilado desde hace no más de tres años, que preferiblemente tenga experiencia de evaluación en su escuela y/o como evaluador en proyectos nacionales de mejora y calidad de los servicios y/o

haya realizado actividades de formación en Universidades y/o Instituciones acreditadas por el MIUR sobre el tema de la evaluación.

El D.S. del Núcleo no debe formar parte del ámbito territorial del gestor a evaluar por razones obvias de conveniencia.

El tercer miembro del Núcleo se identificará, también mediante convocatoria pública y antes de diciembre de 2016, de entre los siguientes:

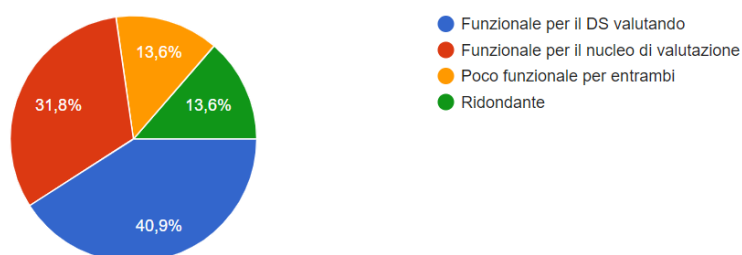
- Gestores administrativos;
- Responsables escolares en servicio o utilizados en la USR a la que pertenecen, en virtud de la L. 448/98;
- Directores de centros escolares que lleven jubilados un máximo de tres años;
- Personal ajeno a la administración escolar.

Es preferible que el tercer miembro también tenga experiencia en el ámbito de la evaluación.

Pregunta nº 2

Come valuta l'articolazione del portfolio del dirigente scolastico (DS) nelle tre parti di: anagrafe professionale, autovalutazione, obiettivi e azioni professionali?

22 risposte



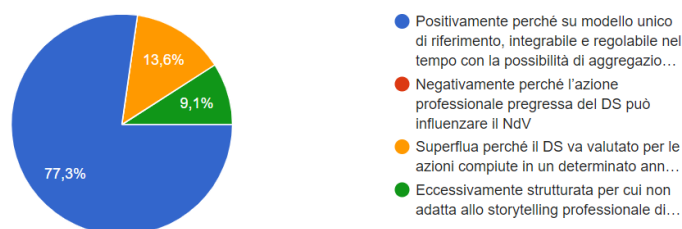
La mayoría de los miembros del núcleo (40,9%) considera funcional para el evaluador la articulación del portafolio en las tres partes de: registro profesional, autoevaluación, objetivos profesionales y acciones.

Sin embargo, también es significativo el porcentaje de los que consideran que la citada articulación es funcional sólo para el núcleo; también son dignos de atención los porcentajes (en torno al 13%) de los que consideran que la citada articulación es poco funcional o redundante.

Pregunta nº 3

Come valuta l'obbligo di compilare l'anagrafe professionale da parte del DS?

22 risposte



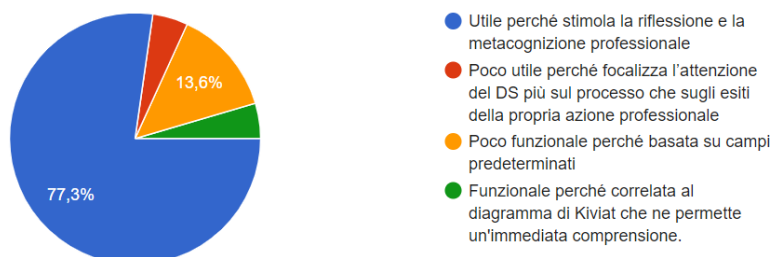
Una mayoría significativa de los miembros de los núcleos valora positivamente la elaboración del documento de registro profesional por parte del director porque se elabora sobre un modelo único de referencia; nadie lo valora negativamente, un buen porcentaje, sin embargo, lo valora como superfluo porque se refiere a todo el desarrollo cultural y profesional del DS, que, en cambio, debería ser valorado por lo que ha hecho en un curso escolar determinado.

También merece atención la opinión de quienes consideran que el formato de compilación es excesivamente estructurado y, por tanto, inadecuado para la narración profesional de la DS.

Pregunta nº 4

Ritiene che la compilazione di un rapporto personale di autovalutazione da parte del DS sia:

22 risposte

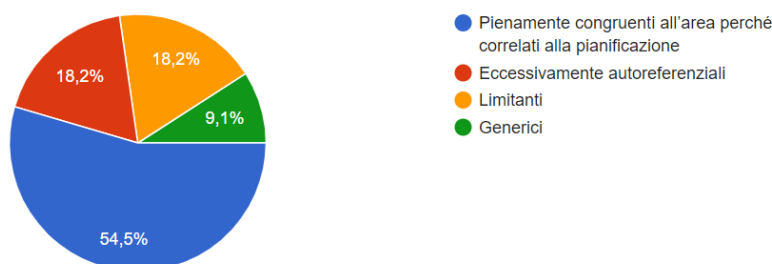


Un porcentaje significativo de los directivos entrevistados (77,3%) considera útil la elaboración de un informe de autoevaluación por parte de los D; sólo el 13% lo considera poco práctico debido a la rigidez del formato de evaluación.

Pregunta nº 5

Per l'autovalutazione, da parte del DS, dell'area "definizione del modello organizzativo" sono previsti i seguenti indicatori: Pianifico, attuo e presidio azioni organizzative funzionali agli obiettivi assegnati nell'incarico; Pianifico e utilizzo le risorse strumentali e finanziarie convogliandole sulle attività e sui progetti fondamentali per la realizzazione delle priorità educative dell'istituzione scolastica in maniera coerente con l'offerta formativa; Esercito l'azione dirigenziale con correttezza, trasparenza, efficienza ed efficacia. Come li valuta?

22 risposte

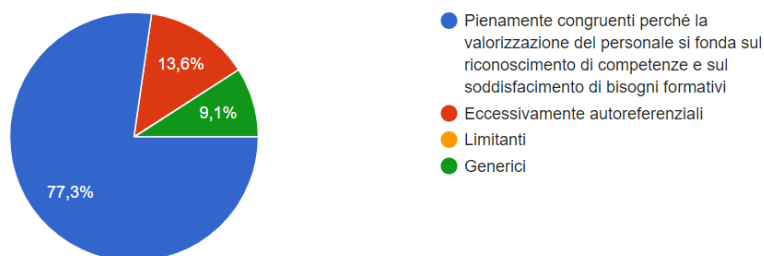


La mayoría de los interesados consideran que los indicadores definidos por el ministerio son plenamente congruentes con el área "Definición del modelo organizativo", sin embargo, no debe despreciarse la opinión de quienes los consideran excesivamente referenciales o limitantes por estar predefinidos.

Pregunta nº 6

Per l'autovalutazione, da parte del DS, dell'area "Valorizzazione del personale" sono previsti i seguenti indicatori: Definisco e assegno ruoli e compiti del personale scolastico in maniera funzionale al PTOF e rispetto alle competenze professionali specifiche; Curo la distribuzione delle risorse valorizzando la specificità delle diverse professionalità; Promuovo azioni di formazione sulla base delle esigenze formative del personale e coerentemente alla realizzazione del PTOF. Come li valuta?

22 risposte



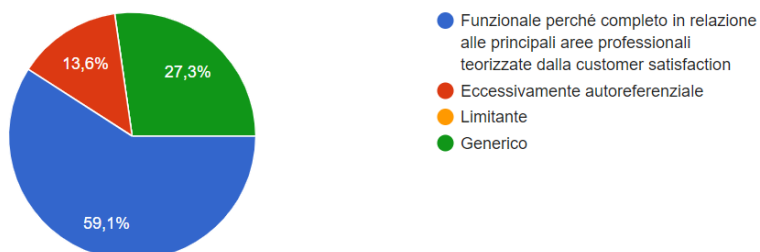
Un porcentaje significativo de los encuestados está evidentemente de acuerdo en que hay que mejorar la plantilla mediante el reconocimiento de las competencias, la asignación de recursos y la satisfacción de las necesidades de formación.

Un pequeño porcentaje considera que estos indicadores son excesivamente referenciales o genéricos.

Pregunta nº 7

Per l'autovalutazione, da parte del DS, dell'area "apprezzamento dell'operato" è previsto il seguente indicatore: Il mio operato è apprezzato in relazione all'efficacia della direzione, al clima di lavoro favorito, alla capacità di coordinamento, di promozione e di supporto. Come lo valuta?

22 risposte



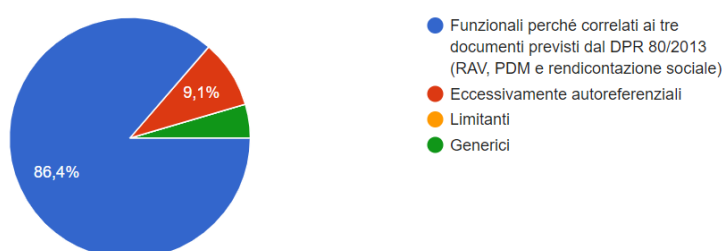
Más del 50% de las partes interesadas calificaron de funcional el indicador propuesto; evidentemente, creen que el liderazgo eficaz, el clima relacional positivo y las capacidades de coordinación y apoyo son apreciados por los usuarios internos y externos.

Sin embargo, un porcentaje considerable considera que el indicador es genérico.

Pregunta nº 8

Per l'autovalutazione, da parte del DS, dell'area "Contributo all'autovalutazione, valutazione e rendicontazione" sono previsti i seguenti indicatori: Favorisco il coinvolgimento della comunità scolastica nel processo di autovalutazione e partecipo ai lavori del nucleo interno di valutazione per la raccolta e l'interpretazione dei dati e per l'individuazione di indicatori specifici per la scuola; Sostengo il processo di miglioramento e ne monitoro l'avvicinamento agli obiettivi da conseguire, effettuando gli interventi regolativi necessari ai percorsi programmati; Promuovo la diffusione dei risultati raggiunti in una dimensione di trasparenza e di condivisione con la comunità di appartenenza; come li valuta?

22 risposte



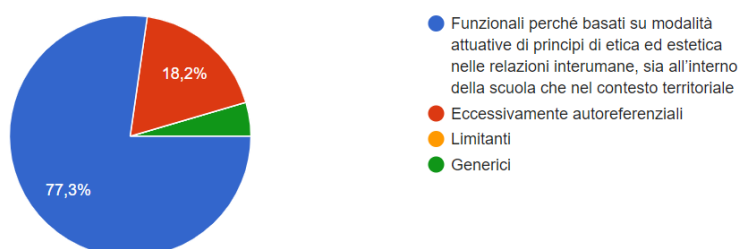
Un porcentaje muy elevado considera que los indicadores están relacionados con la contribución del SD a la autoevaluación, la evaluación y la elaboración de informes, funcional por la relación explícita con los documentos proporcionados por el sistema nacional de evaluación. El porcentaje de

encuestados que los considera excesivamente autorreferenciales es reducido.

Pregunta nº 9

Per l'autovalutazione, da parte del DS, dell'area "Direzione unitaria" sono previsti i seguenti indicatori: Definisco le priorità, le strategie e le azioni per il raggiungimento degli obiettivi prefissati sulla base dell'analisi del contesto; Realizzo forme di coordinamento dei soggetti destinatari di incarichi e compiti specifici e delle articolazioni collegiali della scuola (gruppi di lavoro, OOCC, staff, ecc.) promuovendo la partecipazione e la collaborazione; Curo le relazioni con il contesto sociale di riferimento, promuovo la partecipazione della scuola a reti e attive collaborazioni con soggetti esterni in coerenza con il PTOF. Come li valuta?

22 risposte



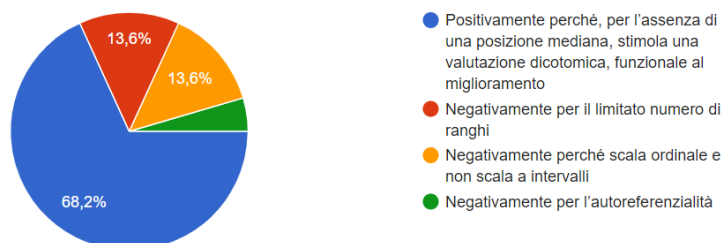
La mayoría de las respuestas a esta pregunta también consideran funcionales los indicadores propuestos.

Se consideran indicadores de calidad del liderazgo unitario, por supuesto, la coordinación de los recursos humanos, el fomento de la participación y la colaboración, y las relaciones en el contexto territorial.

Pregunta nº 10

Per l'autovalutazione di ogni indicatore concernente ognuna delle cinque aree professionali è prevista una scala quaternaria a quattro ranghi. Come valuta questo strumento?

22 risposte



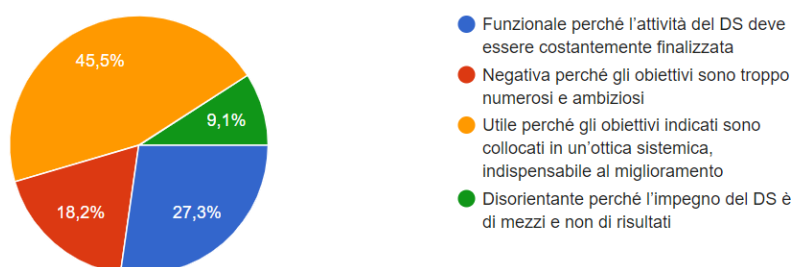
La mayoría de las partes interesadas valoran el uso de una escala de valoración cuaternaria por la ausencia de una posición media que pueda condicionar la elección del rango, es decir, porque les anima a adoptar una posición positiva o negativa.

Otras dos alternativas de respuesta valoraron negativamente el instrumento debido al número limitado de rangos y a la falta de equidistancia entre ellos.

Pregunta nº 11

Come valuta la correlazione della valutazione del DS alla lettera di incarico contenente gli obiettivi nazionali, regionali, e relativi al RAV dell'istituzione scolastica?

22 risposte



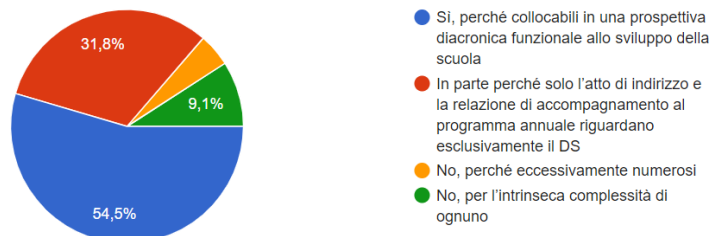
La mayoría de las partes interesadas consideran útil que la evaluación de los D esté relacionada con los objetivos de la carta de asignación por la vinculación sistemática de los objetivos o porque la finalización está orientada a la mejora.

Sin embargo, también son dignos de mención los porcentajes relativos a las otras dos alternativas de respuesta que emiten un juicio negativo sobre el vínculo entre la evaluación y los objetivos predefinidos, debido a la numerosidad y ambición de los mismos (el MIUR olvida a menudo el viejo dicho: "ad impossibilia nemo tenetur") y al reconocimiento de que el compromiso del responsable escolar, como el de otras profesiones importantes, puede referirse a los medios y no a los resultados.

Pregunta nº 12

Al portfolio sono allegati i seguenti documenti: PTOF, RAV, atto di indirizzo al collegio dei docenti, Contratto di istituto e PDM; ritiene che siano importanti per la valutazione del DS?

22 risposte



La pregunta se refiere a los documentos que deben adjuntarse al portafolio (PTOF, RAV, Ley de orientación del DS, contrato escolar, PDM) que la mayoría de los entrevistados consideran importantes para la posible ubicación en una perspectiva diacrónica del desarrollo del centro escolar.

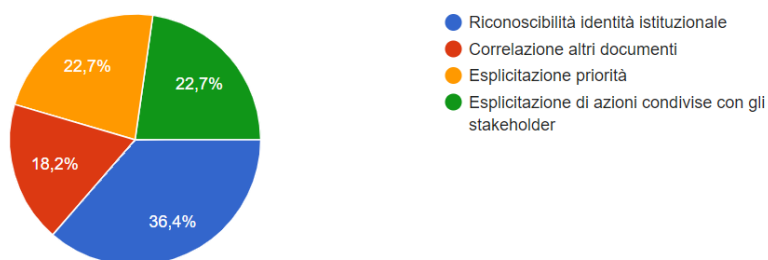
Sin embargo, también es significativo el porcentaje de quienes están de acuerdo en que sólo el acta de dirección y el informe que acompaña al programa anual son elaborados de forma independiente por el director.

Una minoría señaló la complejidad inherente a cada documento.

Pregunta nº 13

Il PTOF è il documento strategico della scuola per eccellenza; quale dei seguenti indicatori è, a suo giudizio, maggiormente correlabile alla valutazione del DS:

22 risposte



La alternativa de respuesta predominante fue el reconocimiento de la identidad institucional, seguido de la explicitación de prioridades y acciones compartidas con las partes interesadas, alternativa que remite al concepto más pregnante del plan, es decir, el reparto en el territorio, indispensable para la elaboración del balance social posterior.

Pregunta nº 14

A quale dimensione professionale del DS collegherebbe maggiormente il RAV?

22 risposte

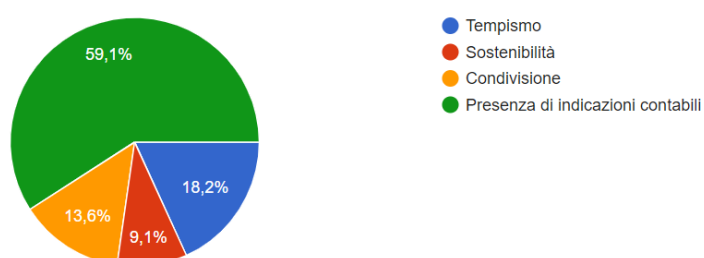


La opción de respuesta mayoritaria fue "a la contribución realizada a la autoevaluación y la presentación de informes"; el porcentaje de la opción de dirección unitaria también resulta interesante porque subyace al concepto de construcción comunitaria de la RAV.

Pregunta nº 15

Quale dei seguenti indicatori è, a suo giudizio, meno apprezzabile relativamente all' atto di indirizzo delle attività della scuola elaborato dal DS?

22 risposte



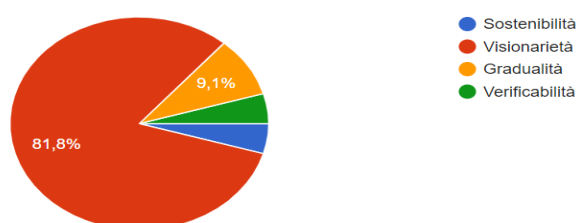
La elección mayoritaria en cuanto al acto de dirección del SD es la presencia de indicaciones contables; la elección podría implicar la importancia, en el imaginario de los directivos, de la gestión administrativo-contable de la escuela:

También destacan los porcentajes de elección de "oportunidad", "compartir" y "sostenibilidad".

Pregunta nº 16

Quale dei seguenti indicatori è, a suo giudizio, meno apprezzabile relativamente al PDM, sempre in relazione alla professionalità del DS?

22 risposte

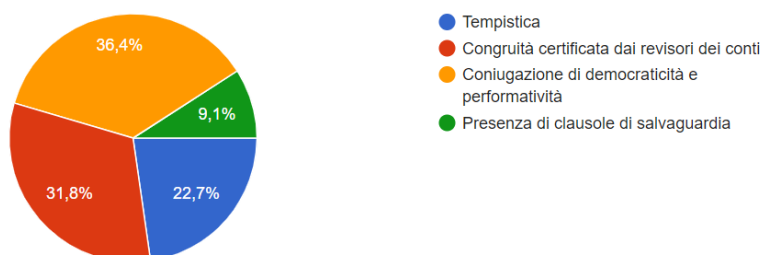


El indicador menos apreciable en relación con el PDM es, para los directivos entrevistados, la visión de futuro; evidentemente, prefieren centrarse en objetivos concretos.

Pregunta nº 17

Quale dei seguenti indicatori , a suo giudizio, è meno apprezzabile relativamente alla contrattazione di istituto sempre in relazione alla professionalità del DS?

22 risposte

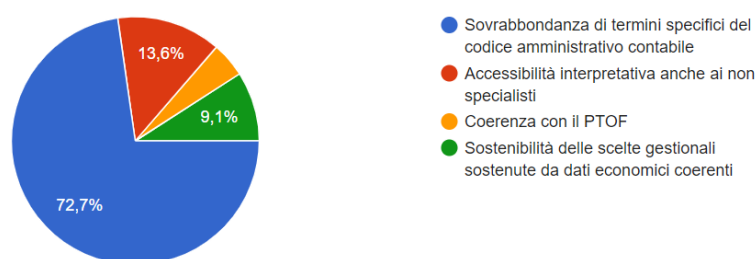


La falta de valoración atribuida por la mayoría de los gestores entrevistados, en relación con la negociación escolar, al indicador "combinar democraticidad y performatividad" sugiere que el ejercicio de la función directiva se aleja de lo que podría ser el indicador de una escuela capaz de combinar democraticidad, eficiencia y eficacia.

Pregunta nº 18

Quale dei seguenti indicatori è, a suo giudizio, meno apprezzabile per quanto concerne la relazione di accompagnamento al programma annuale sempre in rapporto alla professionalità del DS?

22 risposte

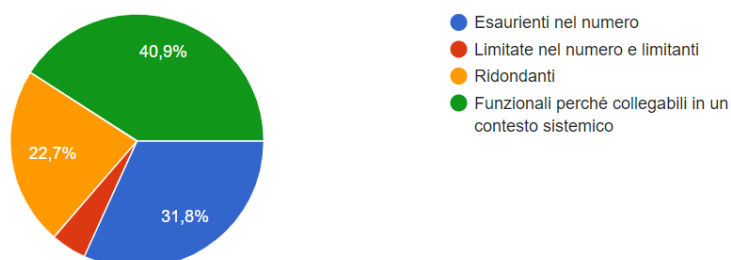


La risposta a esta pregunta sugiere que los líderes escolares, en su doble identidad de líderes educativos y gestores empresariales, eviten un lenguaje excesivamente burocrático.

Pregunta nº 19

Come giudica le cinque aree professionali prescelte per la valutazione del DS (Definizione del modello organizzativo Gestione e valorizzazione del personale, Apprezzamento dell'operato, Contributo all'autovalutazione, valutazione e rendicontazione Direzione unitaria)?

22 risposte

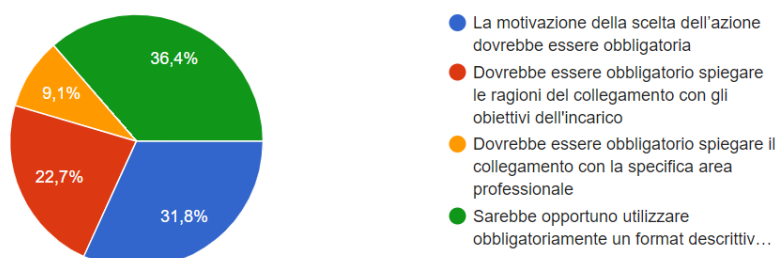


La respuesta a la pregunta sugiere que la mayoría de los directivos entrevistados prefieren el orden y la sistematicidad en sus prácticas de evaluación.

Pregunta nº 20

Ogni dirigente scolastico deve scegliere e descrivere una o più azioni congruenti ad ognuna delle aree professionali; a tal proposito con quale delle seguenti affermazioni è meno d'accordo:

22 risposte

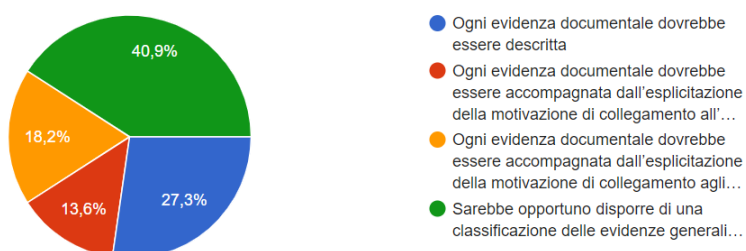


La risposta a la pregunta sugiere que los directivos entrevistados expresan la necesidad de comparabilidad en lo que respecta a los documentos de evaluación.

Pregunta nº 21

Ogni dirigente scolastico deve allegare almeno un' evidenza documentale ad ognuna delle azioni scelte in relazione alle singole aree professionali; a tal proposito con quale delle seguenti affermazioni è meno d'accordo?

22 risposte

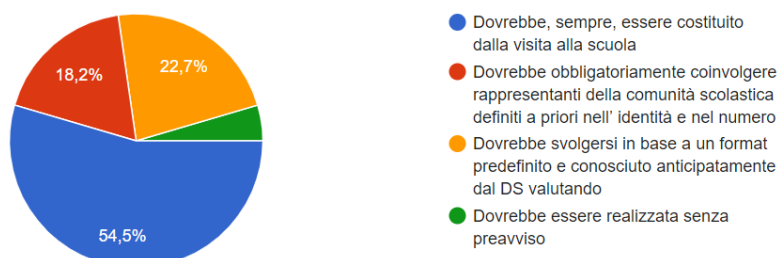


De las respuestas se deduce que, según la mayoría de los gestores entrevistados, toda prueba documental debe estar explícitamente vinculada a los objetivos de la tarea.

Pregunta nº 22

Per quanto concerne lo strumento di contatto dell'interlocuzione, obbligatoria, con quale di queste affermazioni è più d'accordo:

22 risposte

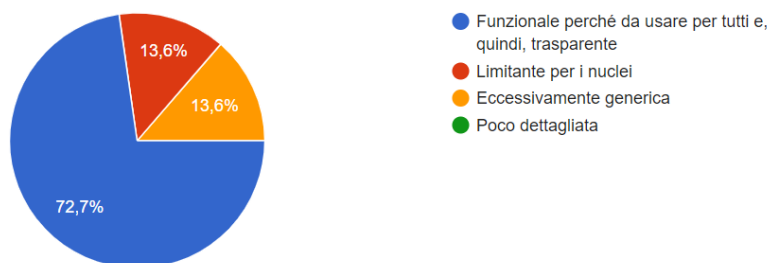


Evidentemente, según la mayoría de los directivos entrevistados, los documentos nunca pueden representar adecuadamente la complejidad de una institución educativa.

Pregunta nº 23

Per la valutazione dell'operato del DS, in relazione alle cinque aree professionali , i NdV dispongono di una griglia con i medesimi indicatori relativi all'auto valutazione del DS. Come giudica questa disponibilità?

22 risposte

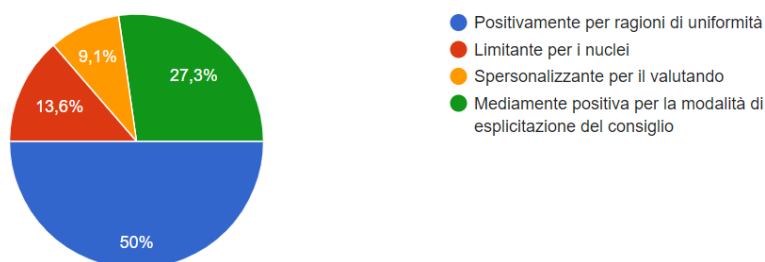


La mayoría de las partes interesadas calificaron de positiva la correspondencia entre los indicadores utilizados por el gestor en la autoevaluación y los utilizados por el equipo de evaluación.

Pregunta nº 24

Come valuta il fatto che il NdV abbia a disposizione un elenco di feedback per il miglioramento tra i quali scegliere quelli più adatti ?

22 risposte



La mayoría de los directivos entrevistados considera positiva la disponibilidad de una lista de comentarios para recibir consejos de mejora.

Pregunta nº 25

Dovendo valutare complessivamente la procedura e lo strumento di valutazione del DS con quale di queste affermazioni è più d'accordo?

22 risposte



La mayoría de las partes interesadas consideran que la cartera es una valiosa herramienta de evaluación.

Sin embargo, también es considerable el porcentaje de quienes proponen sustituirla por la narración.

Palabras clave: funcionalidad, autorreferencialidad, compartir.

9.4 El cuestionario de los profesores y sus resultados.

Se consideró oportuno elaborar un cuestionario destinado a recoger las opiniones de los profesores sobre el sistema nacional de evaluación del servicio escolar en Italia, introducido por el Decreto Presidencial 80/2013; la escuela es, de hecho, una comunidad que ante todo tiene el derecho/deber de evaluar el servicio ofrecido y las herramientas utilizadas para evaluarlo.

El cuestionario se limita a diez preguntas, ya que a los profesores, tradicionalmente más inclinados a realizar actividades operativas que metacognitivas, no les habría gustado un cuestionario excesivamente largo y analítico.

Por supuesto, la cumplimentación del cuestionario era opcional y se explicó su finalidad.

Los criterios seguidos en la elaboración del cuestionario son los mismos que los del cuestionario dirigido a los miembros del equipo de evaluación.

El cuestionario iba precedido de la siguiente nota de acompañamiento:

Estimado profesor,

La Universitat de València, en cuyo nombre estoy realizando una investigación sobre la evaluación del sistema escolar italiano, está interesada en conocer su opinión sobre los procedimientos adoptados en Italia.

Por lo tanto, le ruego que responda a la siguiente encuesta con el fin de obtener información sobre el valor de las herramientas que ofrece la legislación actual para evaluar al personal y al sistema escolar en su conjunto.

Su contribución es sumamente valiosa e importante; se comunicará a la USR de Sicilia y podrá utilizarse para formular propuestas a los organismos competentes a fin de mejorar el procedimiento de evaluación analizado.

Gracias por dedicar su tiempo a responder a este cuestionario.

Si está disponible para una entrevista en persona o por Skype, comuníquenoslo a la siguiente dirección de correo electrónico: luiginapalazzo@gmail.com.

A continuación se comentan las respuestas al cuestionario:

Pregunta N 1:



El cuestionario se envió a 400 profesores de diferentes órdenes escolares, de los cuales respondieron 202.

La mayoría de los profesores (80,2%) declaran que no desempeñan ninguna función adicional en el centro, el 8,9% se encargan de funciones instrumentales para la aplicación del plan trienal de educación, el 8,4% son colaboradores del director, sólo el 2,5% son miembros del comité de evaluación del servicio.

Es de suponer que las tres últimas categorías de profesores tienen, debido a las tareas específicas que desempeñan, un conocimiento más profundo del sistema italiano de evaluación de servicios; de hecho, normalmente, entre los profesores encargados de la función instrumental hay un profesor que coordina las operaciones relacionadas con la elaboración del RAV y el PDM, para lo cual conoce la estructura del software, elaborado por INVALSI, para la recogida de datos relacionados con la autoevaluación del centro, así como la de la herramienta, elaborada por el centro o descargada de la página web de INDIRE, para la elaboración del plan de mejora.

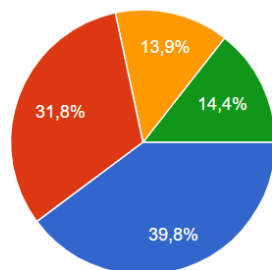
Los miembros del comité de evaluación del servicio, de conformidad con la Ley 107\2015, también tienen un papel importante, ya que están llamados a decidir sobre los criterios para la concesión de la bonificación a los profesores, así como para la confirmación de los profesores recién contratados.

Sin embargo, la opinión de los que no realizan ninguna tarea adicional es igualmente importante porque manifiesta el punto de vista de la mayoría de los profesores que, muy a menudo, tienen la impresión de sufrir pasivamente el efecto de unas normas cuya razón de ser no comprenden del todo, pero que condicionan su vida profesional.

Pregunta nº 2

A suo giudizio il DPR 80\2013 (Regolamento sul sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione e formazione):

201 risposte



- È un ottimo strumento di sviluppo delle istituzioni scolastiche perché coniuga autovalutazione e valutazione esterna
- Ha complicato la vita della scuola spingendola più verso l'apparire che l'essere
- È poco funzionale perché manca di equilibrio tra autovalutazione e valutaz...
- È una norma che ha caricato la scuola di innumerevoli, ma inutili adempimenti

En una primera lectura de las respuestas a la segunda pregunta, parece que la mayoría de los interesados (39,8%) juzgan positivo el Reglamento italiano sobre el sistema de evaluación porque es capaz de combinar la evaluación interna y la externa. En realidad, en conjunto, el 59,1% emiten un juicio negativo, aunque con razones diferentes, correlacionadas, sobre todo, con el afán de dar una apariencia positiva que no se apoya en métodos reales de prestación de servicios, así como con el carácter engorroso de las herramientas que deben utilizarse y la falta de equilibrio entre la evaluación interna y la externa.

De hecho, las herramientas sancionadas por el Decreto Presidencial 80/2013 (RAV, PDM, informe social) son públicas y consultadas, en su mayoría en el momento de la matriculación, y la preocupación de las escuelas por mostrar una imagen positiva de sí mismas es comprensible por razones de personal, que se sabe que está relacionado con el número de alumnos matriculados; de hecho, si el número de alumnos matriculados disminuyera, algunos profesores podrían ser declarados sin plaza y verse obligados a solicitar un traslado a otra localidad.

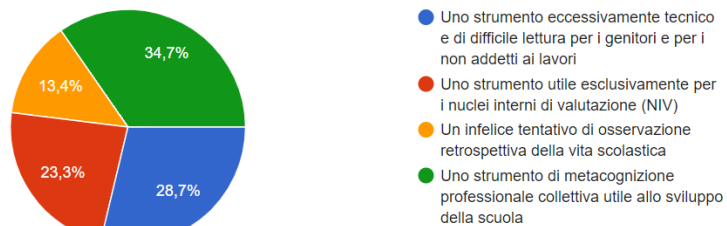
La referencia a la falta de equilibrio entre la autoevaluación y la evaluación externa también está bien fundada porque sólo una pequeña muestra de

escuelas recibe la visita del llamado NEV o equipo de evaluación externa, que está llamado a apoyar a las escuelas en el proceso de mejora.

Pregunta nº 3

A suo giudizio il RAV (Rapporto di autovalutazione delle istituzioni scolastiche) è:

202 risposte



Incluso en la respuesta a la pregunta nº 3, es una mayoría aparente (34,7%) la que considera el informe de autoevaluación como una herramienta de metacognición profesional funcional para el desarrollo del centro, ya que la mayoría de los profesores (65,4%) lo juzgan negativamente por su excesivo tecnicismo y difícil lectura para los no expertos, por su enfoque exclusivo a la mejora de las unidades de evaluación interna o, incluso, lo juzgan como un desafortunado intento de observación retrospectiva.

De hecho, la descripción del formato desarrollado por INVALSI que todas las escuelas están obligadas a utilizar revela cierta pesadez de la herramienta, agravada por el hecho de que los datos reportados por el sistema en base a los cuales las escuelas deben autoevaluarse a menudo no están actualizados, el número de rangos de autoevaluación es limitado y las rúbricas de evaluación están descontextualizadas.

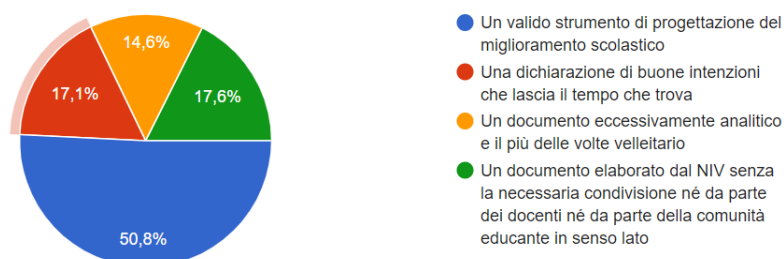
Sería interesante identificar el número de padres que han leído el RAV de un centro concreto antes de matricular a su hijo y, sobre todo, pedirles su opinión sobre su comprensibilidad; lo mismo podría hacerse con los representantes de "otros" organismos educativos de la zona.

En conjunto, puede decirse que se trata de un documento muy estructurado, con numerosos campos libres relativos a la descripción del contexto, las motivaciones evaluativas, las definiciones de los objetivos del proceso, lo que obliga a los centros escolares a un trabajo metacognitivo que requiere elevadas competencias profesionales, probablemente no compartidas por todo el profesorado.

Pregunta nº 4

A suo giudizio il PDM è:

199 risposte



El 50,8% de los encuestados valoró positivamente el plan de mejora, pero un porcentaje casi igual de elevado lo percibió negativamente por ser excesivamente analítico e incluso vago, por consistir en una declaración de buenas intenciones o por la falta de consenso entre el profesorado y la comunidad educativa en general.

Para la elaboración del plan de mejora, las escuelas no disponen de un programa informático estructurado que deba utilizarse.

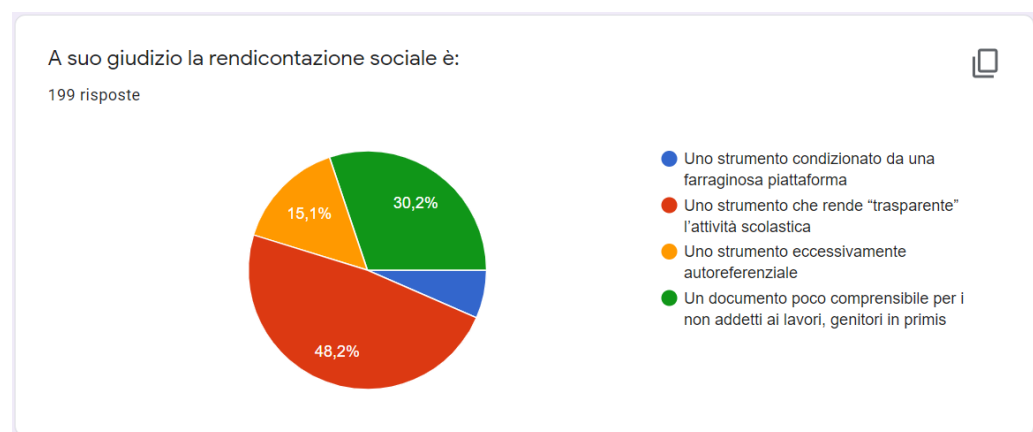
No obstante, se recomienda utilizar el formato preparado por INDIRE, una herramienta decididamente analítica y exquisitamente técnica que requiere considerables habilidades de gestión para su correcta compilación.

De ello se deduce que es muy difícil compartir el documento en el seno de la junta de profesores y, más aún, en el diálogo con otros organismos educativos.

Es justo decir que un proceso de mejora del servicio diseñado por el NIV, pero no compartido adecuadamente, tiene pocas posibilidades de realizarse; puede representar la visión de la escuela, pero no sería adecuado para traducirse en acción, de hecho para una mejora eficaz son importantes tanto la visión como la acción.

Joel Barker escribió: "La visión sin acción no es más que un sueño. La acción sin visión no es más que un pasatiempo. La visión con acción puede cambiar el mundo".

Pregunta N 5



La opinión más extendida (48,2%) parece ser positiva porque está relacionada con la transparencia de las actividades de la escuela, pero otro porcentaje mayor (51,8%) formula una opinión negativa relacionada con la pesadez de la plataforma, la autorreferencialidad y la falta de comprensibilidad para los no expertos.

La plataforma que las escuelas están obligadas a utilizar para la elaboración de informes sociales está muy estructurada en las distintas partes dedicadas al contexto y los recursos, los logros y las perspectivas de desarrollo.

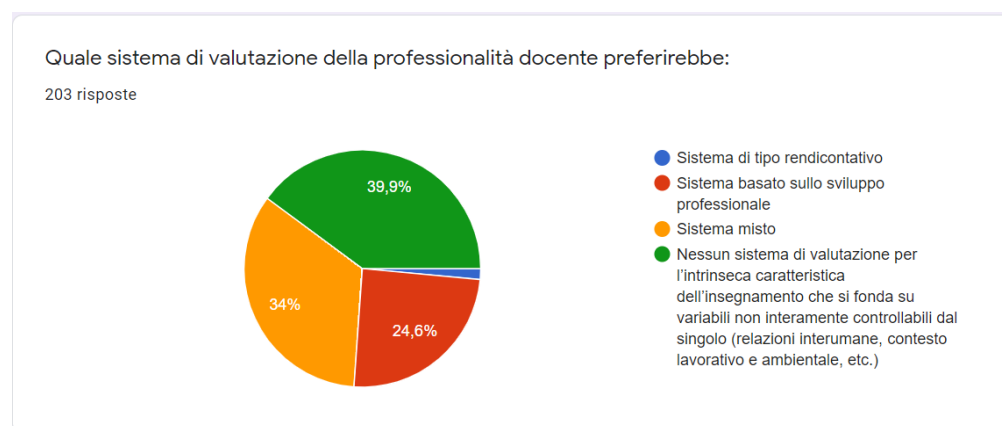
Dicha estructuración, que podría facilitar la comparabilidad de las distintas escuelas, está vinculada a un alto nivel de analiticidad basado en datos estadísticos y en la inclusión de documentos.

Los resultados obtenidos están muy relacionados con la consecución de los objetivos prioritarios establecidos en la Ley 107\2015.

Es comprensible tanto el peligro de los informes autorreferenciales como la dificultad de comprensión para los no expertos, especialmente un porcentaje significativo de padres.

En este sentido, ante el esfuerzo que el llenado del formato exige a las escuelas, quizá sea justo preguntarse: "¿a quién beneficia?".

Pregunta nº 6



La mayoría de los profesores respondieron que no preferían ningún sistema de evaluación debido a la característica inherente de la enseñanza basada en variables cualitativas.

El 34% de los encuestados respondió que prefería un sistema basado en el desarrollo profesional y el 24,6% un sistema mixto; sólo el 1,5% dijo que prefería un sistema de informes.

El problema de la evaluación del profesorado ha sido siempre muy complejo; recuérdese que el Real Decreto N 1054 de 1923 (Reforma Gentile) preveía el llamado "concurso de méritos distinguidos", que consistía en una aceleración de la carrera determinada por el reconocimiento de las aptitudes culturales y profesionales a través de un concurso de títulos y oposiciones o sólo de títulos, en función de la antigüedad.

Este concurso fue suprimido junto con las notas de calificación por el Decreto Presidencial 417/74 (estatuto jurídico del personal docente, directivo y de inspección).

Un famoso intento de evaluar la profesionalidad docente se contempló en el convenio colectivo nacional de 1999 para el personal escolar (el llamado "concorso Berlinguer", en honor al entonces ministro de Educación).

Se trataba de un concurso reservado a los profesores con al menos diez años de servicio para obtener un sueldo adicional de 6.000.000 de liras italianas al año.

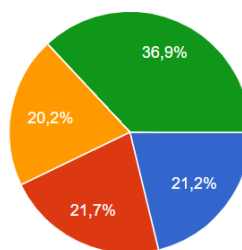
El concurso consistía en la presentación de un currículum vitae profesional, una prueba escrita y una prueba situacional.

El concurso se convocó el 23/12/1999 y se suspendió el 07/02/2000 debido a la oposición de los sindicatos, que contribuyó en gran medida a la dimisión del Ministro Berlinguer.

Pregunta nº 7

Cosa pensa della procedura di valutazione dei docenti neo assunti?

203 risposte



- È un percorso eccessivamente centrato sui supporti teorici
- È una fatica inutile per il neo assunto e per il tutor
- È un percorso eccessivamente centrato su modalità operative codificate
- È un percorso idoneo a stimolare forme di metacognizione professionale, in primis per il neoassunto e per il tutor

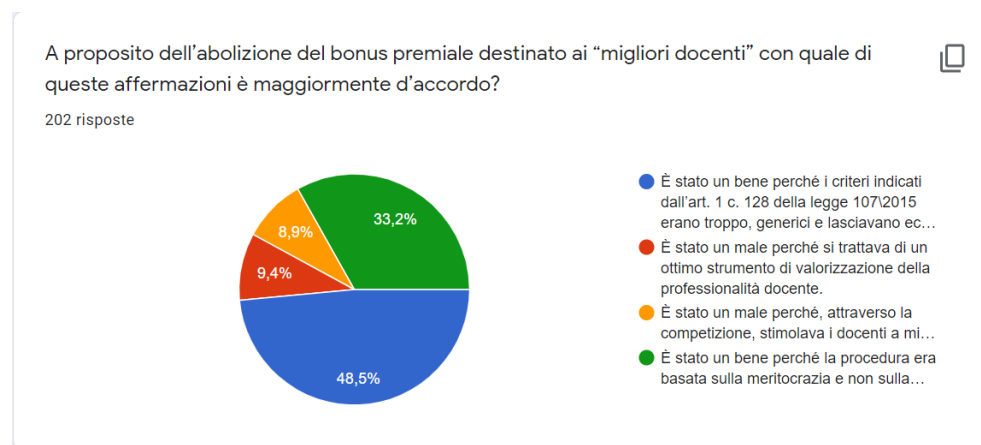
Incluso en la respuesta a la pregunta nº 7, relativa al procedimiento de evaluación de los profesores recién contratados, la valoración mayoritaria (36,9%) parece positiva, pero en realidad prevalecen las otras tres respuestas de valoración negativa, relativas a evaluaciones negativas por motivos de excesiva codificación del procedimiento, procedimientos engorrosos o excesiva relevancia del apoyo teórico.

El actual procedimiento de evaluación del profesorado de nueva contratación fue introducido por la Ley 107/2015 (reforma del sistema educativo y de formación), que asigna una función consultiva a una comisión de evaluación de servicios en relación con la confirmación del profesorado de nueva contratación y la citada actuación administrativa al director del centro.

Para superar la prueba, el profesor recién contratado tendrá que prestar servicio durante al menos 180 días, 120 de ellos en el desempeño concreto de actividades en el aula, y tendrá que elaborar un portafolio profesional compuesto por un currículum de formación, una revisión de las competencias iniciales, la documentación de una actividad docente realizada y un informe final de competencias.

Se trata, por supuesto, de un procedimiento muy elaborado, pero que puede repetirse si falla.

Pregunta nº 8



El complemento de gratificación para los "mejores" profesores también fue introducido por la Ley107/2015 (reforma del sistema educativo y de formación), art. 1 c. 128 y consistía en una cantidad de dinero que el director del centro concedía a los profesores que se hubieran distinguido por la calidad de su enseñanza, su contribución a la mejora de la institución escolar y al éxito educativo y escolar de los alumnos, los resultados obtenidos por el

profesor o grupo de profesores en relación con la mejora de las competencias de los alumnos y la innovación didáctica y metodológica, la colaboración en la investigación didáctica, la documentación y la difusión de buenas prácticas docentes, las responsabilidades asumidas en la coordinación organizativa y didáctica y la formación del personal.

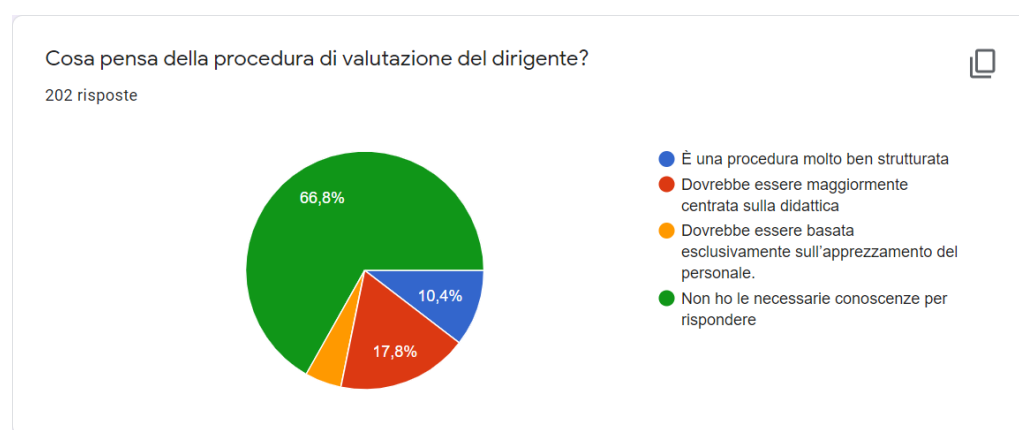
Esta medida ha suscitado bastante polémica y, de hecho, en lugar de estimular a los profesores hacia la mejora profesional, ha fomentado el conflicto con repercusiones negativas en la prestación de servicios escolares.

La Ley 160/2019 sancionó su eliminación de facto al disponer que los recursos destinados a la bonificación pasaran al FMOF (fondo de mejora de la oferta educativa) de la escuela y se negociaran con la RSU (representación sindical ordinaria) de la escuela sin más limitaciones que las ya establecidas para el FMOF.

La mayoría de los encuestados acogió favorablemente la supresión de la gratificación; el 48,5% porque consideraba que los criterios generales dejaban demasiado margen para la autorreferencia por parte de los comités de evaluación de los servicios, y el 33% porque juzgaba que todo el procedimiento no se basaba en el mérito, sino en la meritocracia.

Sólo el 18,7% de los encuestados se mostraron en desacuerdo porque percibían la bonificación como una herramienta de mejora profesional (9,8%) o porque estimulaba la mejora profesional (8,9%).

Pregunta nº 9



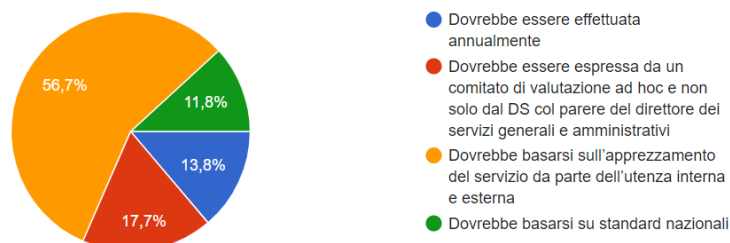
La mayoría de los encuestados a la pregunta sobre la evaluación del director del centro respondieron que no tenían los conocimientos necesarios para juzgarlo.

La opinión más extendida (17,8%) se refiere al deseo de centrarse más en la enseñanza, sólo el 10% considera que es un procedimiento bien estructurado y el 5% piensa que debería basarse en la apreciación del personal.

Pregunta nº 10

Cosa pensa della valutazione del personale amministrativo, tecnico, ausiliario (ATA)?

203 risposte



El personal ATA (auxiliar técnico administrativo) es personal estructurado dentro del sistema educativo público y desempeña un papel importante en la prestación de servicios escolares.

Sólo se evalúa tras la contratación permanente por parte del director del centro, basándose en un informe elaborado por el DSGA (director de servicios generales y administrativos).

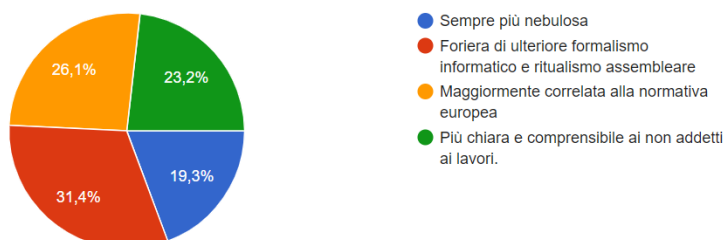
Según la mayoría de los encuestados (56,7%), la evaluación debe basarse en la apreciación del servicio prestado por parte de los usuarios internos y externos; según el 17,7% debe expresarla un comité ad hoc, según el 13% debe realizarse anualmente, sólo según el 11% debe basarse en normas nacionales.

Pregunta nº 11

Come vede, nel futuro, la valutazione del sistema scolastico italiano ?



207 risposte



A la pregunta sobre el posible futuro del sistema nacional de evaluación de los servicios escolares, la mayoría de los interesados (31,4%) respondieron con pesimismo por estar relacionado con el ritualismo asambleario y el formalismo informático, y el 19,3% lo consideraron cada vez más nebuloso. El 26% espera una mejora relacionada con la influencia de la normativa relativa a otros sistemas europeos, el 23,2% espera una mayor claridad y comprensibilidad para los profanos.

9.2 El grupo de reflexión

Como es bien sabido, el grupo de discusión es una técnica cualitativa para sondear opiniones y actitudes.

La encuesta se basa en un debate entre un pequeño grupo de personas, dispuestas logísticamente para que todos puedan ver, invitadas por un presentador a hablar entre sí sobre un tema determinado.

El presentador interviene facilitando el debate, contrarrestando cualquier desviación del tema, equilibrando las intervenciones, formulando preguntas aclaratorias y "retransmitiendo" al grupo las afirmaciones del orador

mediante preguntas como: "¿Qué opinan?" "¿Están de acuerdo?". "¿Queda claro lo que ha dicho el orador?".

Un grupo focal (o grupo de discusión), originado en Estados Unidos por dos sociólogos en la década de 1940, K. Lewin y R. K. Merton [2005], es una técnica cualitativa utilizada en la investigación en humanidades y ciencias sociales, en la que se invita a un grupo de personas a hablar, discutir y comparar sus actitudes personales hacia un tema, un producto, un proyecto, un concepto, un anuncio, una idea o un personaje. Las preguntas se formulan de forma interactiva; de hecho, los participantes en el grupo son libres de comunicarse con los demás miembros, supervisados por un presentador (normalmente el investigador o su ayudante). En el mundo del marketing, los grupos focales son una herramienta importante para obtener opiniones sobre nuevos productos. En concreto, los grupos de discusión permiten a las empresas que desean desarrollar, nombrar o revisar un nuevo producto debatir, observar y/o examinar el nuevo producto antes de ponerlo a disposición del público. Esto puede proporcionar información relevante sobre la aceptación del producto por parte de su mercado potencial.

En los grupos focales tradicionales, utilizados en el ámbito del marketing, un grupo preseleccionado (precalificado) de personas se reúne en la misma sala. Los miembros del grupo son preseleccionados para formar un subgrupo representativo de un segmento concreto del mercado. Suele haber entre 8 y 12 miembros en el grupo; la sesión suele durar entre una hora y media y dos horas. Un moderador dirige el grupo, con un debate que sondea las actitudes hacia los productos o servicios propuestos al cliente. El debate no está estructurado (o lo está ligeramente) y el moderador fomenta la libre circulación de ideas. Aunque rara vez se formulan preguntas concretas al moderador, éste suele tener una lista de objetivos o un perfil previsto. Los representantes del cliente observan el debate desde detrás de un espejo unidireccional. Los participantes no pueden ver hacia fuera, pero los investigadores y sus clientes sí pueden ver hacia dentro. Normalmente, una

cámara graba la reunión, de modo que incluso los que no están presentes pueden ver la sesión. Los investigadores no sólo examinan los debates, también intentan interpretar el lenguaje corporal y la dinámica del grupo.

Hay distintos tipos de grupos de discusión.

Grupo focal bidireccional: un grupo focal observa a otro grupo focal y debate las interacciones y conclusiones observadas.

Grupos focales con dos moderadores: un moderador se encarga de que la sesión avance sin problemas, mientras que el otro se asegura de que se traten todos los temas.

Grupos focales con moderadores a dúo: dos moderadores adoptan deliberadamente posturas opuestas sobre el tema debatido.

Grupo focal con moderador participante: se pide a uno o varios participantes que actúen temporalmente como moderadores.

Grupos focales con clientes participantes: uno o varios representantes de los clientes participan en el debate, en secreto o abiertamente.

Minigrupos focales: los grupos constan de 4 o 5 personas en lugar de 8 o 10.

Grupos de discusión por teleconferencia: se utilizan dispositivos de teleconferencia.

Grupos de discusión en línea: se utilizan ordenadores e Internet.

9.3 Grupo de discusión sobre los resultados Profesores y directivos

En este caso concreto, el autor realizó dos enfoques en línea, dirigidos por separado a 12 profesores y 10 directores de centros escolares de la provincia de Trapani.

Se recordó la legislación que ha empujado progresivamente a las escuelas italianas hacia la inclusión:

- Ley 1859 de 1962 (llegada del instituto único al que todos los alumnos debían tener acceso sin pruebas de acceso);

- Ley 517 de 1977 (integración de los discapacitados en las clases ordinarias, apertura de las clases, sistema de evaluación ya no decimal sino personalizado);
- Ley nº 40 de 6 de marzo de 1998 (aplicación a los menores extranjeros de todas las disposiciones vigentes relativas al derecho a la educación, al acceso a los servicios educativos y a la participación en la vida de la comunidad escolar);
- Directrices para la integración escolar de alumnos con discapacidad (2009);
- Directrices para el derecho al estudio de los alumnos y estudiantes con trastornos específicos del aprendizaje (2011)
- Directiva MIUR de 27 de diciembre de 2012 "Herramientas de intervención para alumnos con necesidades educativas especiales y organización territorial para la inclusión escolar".

Muchos profesores expresaron su malestar y algunos dudaron de la posibilidad real de aplicar las normas; los profesores de apoyo que formaban parte del grupo se quejaron de que, en la escuela italiana, se tiende a descargar la carga de la inclusión en el profesor de apoyo o que se le considera un profesor "de segunda" al que se utiliza como "atigrado".

También se lamentó que muchos profesores de apoyo sean precarios y, como tales, incapaces de garantizar la continuidad.

Algunos de los profesores entrevistados destacaron el hecho de que la inclusión, en su opinión, había rebajado el nivel de aprendizaje y se quejaron de que la evaluación externa se basaba en pruebas estandarizadas y, como tales, descontextualizadas porque no eran inherentes a lo que se había planificado y aplicado en las clases.

Algunos han hablado de un contraste entre la autonomía curricular consagrada en la legislación autonómica y la evaluación externa.

En cuanto al Decreto Presidencial 80/2013 y la redacción del RAV, PDM, informe social, la gran mayoría de los entrevistados confesaron tener sólo

una vaga idea, ya que estos documentos habrían sido presentados, ya redactados, a la junta de profesores.

Ninguno de los presentes afirmó percibirlos como herramientas de mejora del servicio.

Los diez directores que aceptaron participar en el grupo de discusión expresaron su preocupación por el destino de la escuela y la enorme responsabilidad que recae sobre ellos.

Ha surgido la intolerancia por la pesadez del documento de evaluación, por el hecho de que la única forma codificada de evaluación concierna al director, por la enorme cantidad de disposiciones legislativas, a menudo innovadoras sólo de nombre, que lastran la vida escolar, por el funcionamiento de los órganos colegiados, a menudo basado en la búsqueda de particularismos y ventajas inmediatas, por la difícil relación con las autoridades locales y las enormes responsabilidades que ha creado la pandemia.

En resumen, ellos también denunciaron una situación basada en el formalismo, antes en papel ahora en ordenador, el ritualismo asambleario, la injusticia resultante del acceso selectivo a fondos nacionales o europeos en función de proyectos que muy a menudo tienen poco que ver con la identidad de la escuela y sus necesidades reales.

Implicaciones de estudios futuros e impacto educativo.

El examen de los resultados del cuestionario y, sobre todo, de los dos grupos de discusión organizados pone de manifiesto una serie de dicotomías que recorren las escuelas italianas, en primer lugar la existente entre inclusión y responsabilidad.

Los profesores, de hecho, parecen inclinarse por una escuela de calidad basada en la inclusión, es decir, una escuela no sólo de todos, sino para todos, que valore la diversidad de todos, adopte la forma de una verdadera acción social y empuje hacia la firma de pactos comunitarios.

Los profesores parecen temer la acción de rendición de cuentas a la que tienden, especialmente las encuestas INVALSI.

Los profesores también sacaron a relucir los contrastes entre educación e instrucción, señalando cómo el deseo de transmitir conocimientos y habilidades no deja espacio para discusiones serenas y reflexiones dirigidas a identificar valores "compartidos", así como el existente entre la evaluación de productos y la de procesos, señalando cómo la evaluación de productos empuja hacia los automatismos, dejando poco espacio para procesos únicos que, si se cuidan adecuadamente, pueden conducir a un aprendizaje deuterio.

Por lo que respecta a los responsables de los centros escolares, existe un profundo malestar derivado de la oposición entre medición y metacognición. DECOMI" (describir, comparar, medir) es un acrónimo que da nombre a un proyecto patrocinado por el entonces IRRSAE (ISTITUTO REGIONALE RICERCA E SPERIMENTAZIONE EDUCATIVA) de Sicilia sobre la evaluación del

aprendizaje de los alumnos con el objetivo de que supere la autorreferencialidad y adquiera un cierto nivel de objetividad (o intersubjetividad, reconociendo que la objetividad en sentido absoluto no existe).

Dicho acrónimo podría aplicarse a la evaluación de la actividad del gestor escolar (nótese bien la actividad no la persona; las evaluaciones, en el ámbito laboral, nunca deben pasar del plano profesional al personal), llamado, dentro de un portafolio estructurado, a describir acciones profesionales, compararlas con los descriptores de una rúbrica, medirlas y atribuirse un valor dentro de una escala cuaternaria.

La autoevaluación va seguida de la evaluación por parte del VN o del equipo de evaluación, que también va precedida de una actividad de medición basada en la comparación de descripciones y el análisis de documentos.

Se miden y comparan varios aspectos de la vida escolar: resultados de las pruebas INVALSI, trampas, "valor añadido" por la actividad escolar, niveles de aprendizaje, etc.

La elaboración de la cartera exige un trabajo metacognitivo agotador por parte del gestor, lo que, según ellos, no siempre redundaría en beneficio de la calidad del servicio prestado a los usuarios.

En mi opinión, para mejorar la calidad del servicio escolar italiano, sería necesario sustituir la cultura de la rendición de cuentas, basada en una relación de subordinación de la escuela al Estado, principal comisionado del servicio escolar, por la de la evidencia, dirigida a que profesores y gestores conozcan los resultados obtenidos mediante la aplicación de metodologías con base científica.

Para ello podría ser muy útil la asimilación de la metodología EBE (evidence based education), que se refiere al concepto de que las decisiones educativas deben tomarse y justificarse a partir del conocimiento que la investigación empírica ofrece sobre la menor o mayor eficacia de las distintas opciones educativas.

El creciente interés por esta perspectiva ha madurado desde el tercer milenio y lo atestigua el número de apariciones de esta expresión dentro de los títulos de los trabajos del archivo del Education Resources Information Centre (ERIC) en el que se pueden encontrar nada menos que 5372 resultados en la década 2000-2010 (Calvani, 2012) .

El análisis de esta literatura permite mostrar cómo en la cultura pedagógica anglosajona se ha establecido una cultura de la evidencia (Coe, 2002) como base de una acción educativa y didáctica consciente e informada.

Apenas cabe mencionar que las pruebas se basan en la recopilación de datos, pero recuerde que los datos deben interpretarse, por lo que no deben confundirse los datos brutos con las pruebas.

Margiotta (2012) destaca, en este sentido, que los datos sólo pueden convertirse en evidencia si se cuenta con un modelo para darles sentido, es decir, para explicar cómo y por qué una intervención educativa fue efectiva en un contexto particular, en otras palabras, es necesario entender no sólo qué funciona (What works), sino bajo qué circunstancias (Pawson y Tylley , 2004).

Sería ineficaz detenerse aquí en el análisis de la metodología EBE, pero se cree que si fuera bien asimilada por profesores y gestores, podría impulsarles a cualificar su trabajo porque podrían demostrar científicamente su eficacia sin recurrir a evaluadores externos.

¿Qué hacer, entonces, en el contexto de una escuela que parece, decididamente, privilegiar la apariencia sobre el ser; donde todo el mundo se queja, incluidos los directivos, que, en el momento oportuno, sin embargo, también son capaces de "jugar" el papel de perfectos gestores que saben y conocen hacerlo todo?

Evidencia, en efecto, significa autenticidad y esencialidad y, en una escuela "auténticamente educativa", debe cuidarse ese "esencial" que el conocido cantautor (perdón, también, este vuelo pindárico) Marco Mengoni hace coincidir con una vuelta a los orígenes:

Mientras el mundo se desmorona

Me alejo de los excesos y los malos hábitos

Volveré al origen

Y vuelvo a ti, que eres para mí lo esencial.

En resumen, sobre la base de la encuesta realizada, me gustaría afirmar que los instrumentos de evaluación del sistema escolar consagrados por el legislador italiano no son plenamente eficaces y la razón reside precisamente en el hecho de que los profesores y los directivos los perciben como instrumentos impuestos.

¿La difusión de una cultura de la evidencia podría ser una solución? En mi opinión sí, pero no se percibe como un objetivo a corto plazo, sino más bien como un objetivo relacionado con la acción educativa que implica a la totalidad humana, que nunca es totalmente accesible.

Conclusiones

Considero que ya he escrito bastante sobre la evaluación general del servicio escolar en Italia, por lo que al final de mi trabajo de investigación me gustaría centrarme en el que, en mi opinión, es el indicador más importante de la calidad del servicio prestado por las escuelas, es decir, el aprendizaje de los alumnos, que puede inferirse, aunque sea de forma "referencial", de los resultados escolares, pero, sobre todo, de los resultados obtenidos mediante la administración de pruebas estandarizadas, en concreto, las pruebas INVALSI y las pruebas OCDE-PISA.

Como es bien sabido, las pruebas del INVALSI (Instituto Nacional para la Evaluación del Sistema Educativo) son pruebas estandarizadas censales que se administran en niveles específicos del sistema escolar italiano; los últimos resultados del curso escolar 2022 no pueden calificarse de positivos, especialmente en lo que respecta a los centros de enseñanza secundaria superior; estos datos apuntan a una situación bastante grave, ya que especialmente para los estudiantes de último curso no existe la posibilidad de recuperar el retraso dentro del sistema escolar, por lo que el problema sigue siendo para las universidades, el mundo laboral y la sociedad en general.

Los datos más preocupantes se refieren a las competencias en italiano y matemáticas de los alumnos de secundaria; la injusticia del sistema escolar con respecto a las escuelas y clases en las que está matriculado cada alumno; la injusticia del sistema con respecto a la falta de compensación de las desventajas sociales; la brecha entre los institutos y las escuelas técnicas y profesionales.

El INVALSI ha dividido los niveles de aprendizaje de los estudiantes en 5 rangos y de los resultados de las pruebas se desprende que, asumiendo como correcta la correspondencia de los tres niveles superiores (3º, 4º y 5º) con el logro de las metas fijadas por las Indicaciones Nacionales y los Lineamientos Ministeriales, estos datos nos dicen que al finalizar la secundaria, los

estudiantes con preparación adecuada son 6 de 10 y, al finalizar el bachillerato, pasan a ser 5 de 10.

También son preocupantes los datos que atestiguan la falta de equidad en el sistema escolar italiano, representada por el peso del contexto de origen y la incapacidad de la escuela para compensar sus efectos. Esta observación se basa en un simple razonamiento: si la escuela realmente consiguiera "remover los obstáculos económicos y sociales que impiden el pleno desarrollo de la persona humana" (artículo 3 de la Constitución italiana), entonces tendríamos que encontrar, en todos los niveles de aprendizaje, alumnos procedentes tanto de contextos socioeconómicos desfavorecidos como elevados; la realidad, por desgracia, es otra.

El porcentaje de alumnos excelentes, que son precisamente los alumnos que tendrán más posibilidades de realizar sus expectativas vitales con sus capacidades, es del 20,5% para los niños "de buenas familias" (índice ESCS superior a la media) y sólo del 8,4% para los niños que viven en condiciones precarias (índice ESCS inferior a la media).

Las pruebas INVALSI en Italia también registraron una preocupante brecha de direcciones, referida a la diferencia de resultados observada entre los alumnos que asisten a centros de enseñanza secundaria y los que asisten a centros de enseñanza técnica y profesional.

Sobre estos datos pesa un lugar común, incorrecto y engañoso, según el cual la enseñanza técnica y profesional en Italia es de menor calidad que los liceos; en realidad el problema es otro y se basa en que los liceos obtienen mejores resultados porque a ellos asisten los "mejores" alumnos. De hecho, los resultados de los institutos clásicos, científicos y lingüísticos son mejores que los de los institutos artísticos, musicales y de humanidades, cuyos alumnos proceden, por término medio, de estratos socioculturales más bajos.

El Ministerio de Educación italiano ha abordado el problema de la fragilidad del aprendizaje de los estudiantes con el objetivo de reducir las diferencias

entre los alumnos y tiene la intención de utilizar los recursos del Plan Nacional de Recuperación y Resiliencia, que dedica toda la Misión 4 a la educación y la investigación; en particular, con referencia a la inversión 1.4, que pretende reducir el fenómeno del abandono y la deserción escolar, a partir del primer ciclo de secundaria.

Ni siquiera los resultados de la última encuesta PISA de la OCDE, correspondiente a 2018, cuando aún no había comenzado la pandemia de Covid, son llamativos para Italia. Como es bien sabido, PISA significa Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos y evalúa las competencias de una muestra representativa de estudiantes de 15 años en lectura, matemáticas y ciencias.

En la prueba de Lectura, la puntuación media obtenida por los alumnos italianos es de 476, ligeramente inferior a la media de la OCDE, que es de 487.

El rendimiento de nuestros alumnos es similar al de sus compañeros de Suiza, Letonia, Hungría, Lituania, Islandia e Israel. El mejor resultado lo obtuvieron los alumnos chinos de economía de las zonas de Pekín-Shanghai-Jiangsu-Guangdong (B-S-J-G), que obtuvieron 555 puntos.

En la prueba de Matemáticas, la puntuación de Italia es de 487, en línea con la media de la OCDE de 489.

Nuestros alumnos obtuvieron puntuaciones similares a las de Portugal, Australia, la Federación Rusa, Eslovaquia, Luxemburgo, España, Georgia, Hungría y Estados Unidos. Una vez más, el valor más alto registrado fue el de los alumnos chinos de las zonas de Pekín-Shanghai-Jiangsu-Guangdong, con 591 puntos de media.

En la prueba de ciencias, nuestros alumnos de 15 años obtuvieron 468 puntos, por debajo de la media de la OCDE, que fue de 489.

Los alumnos italianos obtuvieron resultados en línea con los de Croacia, Bielorrusia, Ucrania, Turquía, Eslovaquia e Israel. Una vez más, los chicos de

las zonas de Pekín-Shanghai-Jiangsu-Guangdong fueron los mejores, con 590 puntos.

La puntuación media más baja se registró en ciencias y lectura.

Apenas cabe decir que, además, cada escuela debe examinar sus propios datos, que también pueden ser muy diferentes tanto de los datos medios nacionales como de los de su propia región. No hay nada más injusto que la aplicación acrítica de una media a cualquier situación local.

Existe, sin embargo, una necesidad compartida de formación y equipamiento tecnológico generalizado que, por otra parte, reconoce el Ministerio de Educación italiano, que parece querer responder a ella con el Plan Escuela 4.0, que intenta interceptar este reto, ofreciendo a las escuelas que quieran participar una nueva gran oportunidad de invertir con recursos económicos e ideas y, sobre todo, situándolas en el marco del Plan de Acción Europeo para la Educación Digital y alineando los marcos DigComp y Edu.

Los estudios futuros deberían referirse no sólo a la contribución que las nuevas tecnologías pueden aportar al aprendizaje de los alumnos (piénsese en la robótica y otras aplicaciones de la inteligencia artificial), sino, sobre todo, tras una investigación seria encaminada a conocer la percepción real que la comunidad escolar (principalmente los profesores) tiene de la calidad del servicio prestado y cómo puede mejorarse, así como encaminada a encontrar estrategias eficaces para difundir entre los jóvenes la "erótica del conocimiento" y la alegría de aplicar los principios de la ética y la estética en las relaciones humanas.

Agradecimientos

Han sido necesarios más de tres años, casi cinco incluyendo el tiempo de inactividad debido a la pandemia mundial, pero por fin ha llegado el día: escribir estas frases de agradecimiento es el broche final de mi tesis doctoral. Ha sido un periodo de profundo aprendizaje, no sólo a nivel científico, sino también de gran impacto en mi personalidad.

Quisiera expresar mi agradecimiento a todas las personas que me han apoyado y ayudado durante este periodo.

En primer lugar, me gustaría dar las gracias a mi amiga Anna Maria Campo, que con su experiencia como directora de escuela y no sólo eso, una mujer de gran sabiduría humana, me ha guiado por los meandros de esta investigación bastante compleja. Ella es quien, cuando he tenido momentos de oscuridad y rendición, me ha apoyado y animado a continuar con este trabajo.

Quiero dar las gracias a mis hijas, Simona y Carla, y a mi marido, Francesco, por creer siempre en mí, aguantarme y apoyarme en este camino de formación con mucho amor.

Otro agradecimiento a Anna Tilotta, amiga antes que colega, con la que compartí viajes, estancias en Valencia, momentos de alegría y desánimo, risas y todo aquello que hizo especial nuestra relación de 'amigas casi hermanas'.

Mi agradecimiento también a Luigi Bonanno, que como amigo me orientó para tomar este camino, deseándome éxito en mi carrera profesional.

Mi especial agradecimiento a mis directores de tesis, los profesores Cristóbal Suárez Guerrero, Santiago Mengual-Andreas y, por último, pero no por ello menos importante, al profesor Joan María Senent Sánchez que, con su gran disposición y valiosos consejos, ayudaron a completar esta investigación.

Y por último, me gustaría dedicar esta investigación y mi trabajo de tesis a mi querido padre, siempre a mi lado, capaz de escucharme incluso en el silencio de mis palabras y yo en el suyo, incluso ahora que físicamente no está cerca de mí desde hace unos meses. Estoy segura de que está a mi lado orgulloso de mí, ¡como siempre lo estuvo!

Gracias.

Bibliografía

- Augè M. (2000). *Fictions fin de siècle*. Turín: Bollati Boringhieri.
- Barker J.(1993). *Paradigmas. El negocio de descubrir el futuro*. Nueva York: Harper Business.
- Biondi G. "La evaluación externa en algunos países europeos". "Autonomia e dirigenza" 7/8/9/2009. Roma: Armando Editore.
- Bozzi P. (1989). *Fenomenología experimental*. Bolonia: Il Mulino.
- Bruner J. (1967). *Hacia una teoría de la educación*. Roma: Edizioni Armando.
- Calvani A. (2012). *Hacia una educación basada en la evidencia*. Trento: Erickson.
- Castoldi M. (2005). *La calidad de la escolarización*. Roma: Edizioni Carrocci.
- Castoldi M. (2009). *Evaluar las competencias*. Roma:Carocci.
- Cellini E. (2008). *La observación en las ciencias humanas*. Milán: Franco Angeli
- Coe R. (2002). *Finding out what works. evidence-based education*. Durham: Escuela Universitaria de Educación.
- Cohen M. D., March J. G., Olsen J. P. (1972). *A Garbage Can Model of Organizational Choice*. Nueva York: Sage Publications, Inc.
- Corà G. (2011). *¡Te quiero, maestro!* Vicenza: Angelo Colla Editore.
- Corradini L. (1975). *La difficile convivenza*. Brescia: la Scuola.
- Crozier M.(1963). *Le phénomène bureaucratique*. Roma: Encyclopaedia Treccani.
- Cusano N., G. Federici Vescovini (eds.) (1998). *La dotta ignoranza*. Roma: Città Nuova.
- D'Orta M. (1994). *Io speriamo che me la cavo*. Milán: Mondadori.
- Damiano E. (2013). *La mediazione didattica per una teoria dell'insegnamento*. Milán: Franco Angeli Editore.
- De Caro M. y Ferraris M. (2012). *Bienvenida de nuevo la realidad. El nuevo realismo a debate*. Roma: Einaudi

De Landsheere J. (1981). *Introducción a la investigación en educación*. Florencia: La Nuova Italia,

De Landsheere J., Mialaret, G. (1970). *Introduction à la recherche en éducation*. Nueva York, Rinehart y Winston.

Eurydice, (2018). *Carrera profesional docente en Europa: acceso, progresión y apoyo*. Cuadernos INDIRE-MIUR pp. 124-138

Ferraris M. (2012). *Manifiesto del nuevo realismo*. Roma-Bari: Laterza.

Gage N. L. (1985). *Hard Gains in the Soft Sciences*. Arlington: Phi Delta Kappa Intl Inc.

Gibson J.(1950). *La percepción del mundo visual*. Cambridge: Mass., Riverside press.

Goleman D. (2011). *La inteligencia emocional*. Segrate: BUR Biblioteca Univ. Rizzoli.

Goleman D., Boyatzis R., McKee A. (2002). *Primal Leadership*. Harvard: business new press.

Kanizsa G. (1997). *Gramática del ver. Ensayos sobre percepción y Gestalt*. Bolonia: Il Mulino

Kaplan R. S., Norton D. P., Colombi N, (traductor) (2005). *Mapas estratégicos. Cómo convertir los activos intangibles en resultados tangibles*. Turín: Isedi

Kay J.(autor), Dalgo E.(traductor)(2019). *El pensamiento oblicuo*. Turín: Código

Landi P. (1967). *La Repubblica di Barbiana. La mia esperienza alla scuola di Don Lorenzo Milan.*, Florencia: Libreria Editrice Fiorentina.

Landsberger, H. A. (1958). *Hawthorne Revisited, Ithaca*.Lessons from the Past Half-Century. American Journal of Education, 112(2), pp. 209-238.

Lewin K. (2005). *Teoría, investigación, intervención*. Bolonia: Il Mulino

Carrol L. (1865). *Las aventuras de Alicia en el país de las maravillas*. Milan Liberty.

Lodoli M. (2009). *Il rosso e il blu, corazones y errores en la escuela italiana*. Turín, Einaudi

Lyotard J.L. (autor), Formenti C. (traductor) (1981). *La condizione postmoderna*. Milán: Feltrinelli.

Marchetta G. (2011). *L'iguana non vuole*. Segrate: Rizzoli.

Margiotta U. (2012). "La naturaleza de la evidencia: mejorar la investigación educativa en Italia" en *Pedagogia oggi* No. 2.

Garnica M.A.G. (2014), *Evolucion de la funcion directiva en Espana: recorrido por mas de un siglo del historia*. Rivista Aula de Encuentro, no.16 - pp-139-155.

Mayo E. (1945). *Los problemas sociales de una civilización industrial*. Boston: División de Investigación, Harvard Business. School.

Mintzberg H. (1996) *El diseño de la organización empresarial*. Bolonia: Il Mulino.

Negro G. (1995). *Calidad total en la escuela*. Il Sole 24 Ore Pirola.

Calidoni P. (1989). *Progettazione, organizzazione didattica, valutazione nella scuola dell'autonomia*. Editrice La Scuola, Brescia.

Paletta A.(2006). *Italian School Managers: a complex identity*, en ISEA Volumen 34, Número 1.

Paletta A. (2015). *El constructo teórico del liderazgo para el aprendizaje*, en RESEARCH Revista semestral sobre investigación e innovación del aprendizaje en educación, junio.

Pawson R., Tylley N. (2004) "Realistic evaluation" en Mattihieson S (Ed) Encyclopedia of evaluation, Sage Beverly Hills CA.

Pennac D. (2008). *Diario escolar*, Milán: Feltrinelli

Piaget, J. (1930). La **concepción infantil de la causalidad física**. San Diego:CA: Harcourt Brace & company.

Pieron H. (1931). *Le Problème des examen; éducation nouvelle et docimologie'*. En Pour l'ère nouvelle. Blois: S.A.B.I.P.

Pieron H. (1963). *Exames et docimologie*. París: Presses universitaires de France.

Putnam H.(autor), Radicati A. N. (traductor), Veca S. (editor) (1985). *Razón, verdad e historia*. Milán: Il Saggiatore.

Recalcati M. (2011) "*Elogios para los profesores*". La repubblica, 31 de octubre.

Rousseau J.J.(autor), Potestio A. (traductor) (2016). *Emilio o dell'educazione*. Venecia: Edizioni Studium

Scheerens J. (1994). *The School Effectiveness Knowledge Base as a Guide for School Improvement'* International Handbook of Educational Change pp 1096-1115.

Schein, E.H. (1992). *Cultura organizativa y liderazgo*. San Francisco: Jossey-Bass.

Senge P.M. (1990). *La Quinta Disciplina*. Venecia: Doubleday/Currency.

Sergiovanni, T. (2001). *Leadership: What's in it for Schools?* Londres: Routledge Falmer.

Serra M. (2008) "*Una escuela hecha pedazos*". La Repubblica, 25 de septiembre.

Spicola M. (2010). *La scuola s'è rotto*. Turín: Einaudi.

Starnone D. (2006). *Ex cattedra e altre storie di scuola*.Milano: Feltrinelli

Stufflebeam D., Zhang G.. (2017). *El modelo de evaluación CIPP: Cómo evaluar para mejorar y rendir cuentas*. Nueva York: Guilford Press.

Taylor F. W. (1967), Fabris A.(editor). *L'organizzazione scientifica del lavoro* 2. ed., Milán: Etas Kompass. Milán: Etas Kompass.

Trahair R. C. S. (2005). *Elton Mayo: El temperamento humanista*. Piscataway, Nueva Jersey: Transaction Publishers.

Trinchero R. (2002). *Manual de investigación educativa*. Milán, Franco Angeli.

Vattimo G. (1985). *El fin de la modernidad*. Milán: Garzanti

Vertecchi B. (1998). *Manual de evaluación. Análisis del aprendizaje*. Roma:Editori riuniti .

Vigotskji,L V. (1934). *Pensamiento y lenguaje*. Florencia: Giunti Editore

Villela-Treviño, R., & Torres-Arcadia, C. C. (2016). "*Modelo de Competencias como Instrumento de Evaluación de la Dirección Escolar*". Publicado en Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa.

Weber M. (1922). *Economia e società* (Wirtschaft und Gesellschaft). Milán: Feltrinelli

Weick K. E., (1976). "Educational *Organisations as Loosely Coupled Systems*", Administrative Science Quarterly, 21 pp. 1-19; trad. it: "*Le organizzazioni scolastiche come sistemi a legame debole*", en Zan S., Logiche di azione organizzativa, Il Mulino, Bologna, 1988.

Yukl A.G. (2010). *Liderazgo en las organizaciones*. Hoboken: Prentice Hall.

Sitografía

Azzali F., De Gerloni B. El conocimiento y la persona. Encuesta sobre los modelos curriculares en las escuelas de Trentino en <http://www.orientamentoirreer.it>.

David R. Olson - (1964) 'Volunteerism' Publicado el 1 de diciembre de 1964 Artículo de investigación https://it.qaz.wiki/wiki/David_R._Olson.

Eurídice - El Director de Escuela en Europa.

Hanushek E. A. (2002). Las semillas del crecimiento . Otoño de 2002 Education Next www.educationnext.org.

Harris D. N. y Herrington C. D. (2006). *Accountability, Standards, and the Growing Achievement Gap*. Lessons from the Past Half-Century. American Journal of Education, 112(2), 209-238. <https://doi.org/10.1086/498995> .

http://www.scuola7.it/2018/102/docfinali/98_stefanel_bilancio.htm.

<https://doi.org/10.1177/0145482X6405801002>.

https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/assuring-quality-education-policies-and-approaches-school-evaluation-europe_en.

El líder escolar en Europa:

El director escolar en Europa. Eurydice Italia - <https://eurydice.indire.it> .

Poliandri D. *Experimentos del INVALSI hacia la evaluación escolar*
<http://www.provincia.bz.it> .

Malhotra Y(1996). *Organisational Learning and Learning Organisations: An Overview*' <http://www.brint.com/papers/orglrng.htm> .

Olson D.R. (2007). *Jerome Bruner: La revolución cognitiva en pedagogía*. Nueva York: Continuum.

oppi.es ' 2019/01 ' oppinfo124_011-024_white

Octubre de 2006. docplayer.es ' 31631565-lo-sé-y-la-persona

Reina P.S. en <http://scuola.italia4all.it> ' the-history-of-valuation-sco..

Shein E. (2004). *Cultura organizativa y liderazgo* . www.josseybass.com

Versace A. (2017) 'PIGMALIÓN' EN LAS SOCIEDADES MULTICULTURALES
<https://cab.unime.it> ' qdi ' article

www.sapie.com

www.jaconizzola.edu.it ' uploads ' recursos-enseñanza

Filmografía

Io speriamo che me la cavo (1992). Lina Wertmüller.

La classe - Entre les murs (Entre los muros) 2008. Laurent Cantet.

La scuola.(1995) Daniele Luchetti.

Normas jurídicas

Circular del Consejo General y de la Inspección de las Escuelas Elementales y Metódicas del Reino a los Señores Intendentes, R. Provveditori e Inspectores de las Escuelas Elementales - Catálogos para las Escuelas Elementales (Turín, febrero de 1851).

Reforma gentil:

Real Decreto nº 1054, de 6 de mayo de 1923, relativo a las escuelas de enseñanza media de 1º y 2º grado.

Real Decreto nº 2012, de 30 de septiembre de 1923, por el que se interviene en la enseñanza universitaria.

Real Decreto nº 2185, de 1 de octubre de 1923, relativo a las escuelas primarias.

Real Decreto nº 3126, de 3 de diciembre de 1923, relativo a la escolarización obligatoria ampliada hasta los 14 años.

Decreto Presidencial 417/74 (Normas sobre el estatuto jurídico del personal docente, directivo e ispettivo de la escuela materna, elemental, secundaria y artística del Estado).

Ley 421/1992 (Delegación del Gobierno para la racionalización y revisión de las disciplinas de sanidad, empleo público, seguridad social y hacienda territorial).

Decreto Legislativo nº 29/93 (Racionalización de la organización de las administraciones públicas y revisión de la normativa sobre empleo público).

Decreto Presidencial 275/99 (Reglamento que contiene normas sobre la autonomía de las instituciones escolares de conformidad con el artículo 21 de la Ley 59/1997).

Circular ministerial nº 312 Prot. nº 18828 de 21 de diciembre de 1999

DECRETO LEGISLATIVO nº 165 de 30 de marzo de 2001 (Normas generales sobre la organización del empleo en las administraciones públicas).

Ley 53/03 (Delegación del Gobierno para la definición de normas generales en materia de educación y niveles esenciales de servicios en el ámbito de la educación y la formación profesional).

DECRETO LEGISLATIVO nº 286 de 19 de noviembre de 2004 (Creación del Servicio Nacional de Evaluación del Sistema de Educación y Formación, y reorganización del instituto del mismo nombre, de conformidad con los artículos 1 y 3 de la Ley nº 53 de 28 de marzo de 2003).

Ley nº 15 de 4 de marzo de 2009. (Delegación del Gobierno dirigida a optimizar la productividad del trabajo público y la eficacia y transparencia de las administraciones públicas)

Decreto Ministerial 211/2010 (Indicaciones nacionales para el sistema de enseñanza secundaria)

Institutos técnicos:

- Directiva nº 57 de 15 de julio de 2010 (dos primeros años);
- Directiva nº 4 de 16 de enero de 2012 (Segundo bimestre y quinto año - introducción a las directrices y declinación de los resultados de aprendizaje);
- Directiva nº 69, de 1 de agosto de 2012 (Mayor articulación de los ámbitos de dirección (opciones).

INSTITUTOS PROFESIONALES:

- Directiva nº 65 de 28 de julio de 2010 (dos primeros años);
- Directiva nº 5 de 16 de enero de 2012 (Segundo dos años y quinto año - introducción a las directrices y declinación de los resultados de aprendizaje).

Decreto Ministerial 254/2012 (Reglamento por el que se establecen las Orientaciones Curriculares Nacionales para la educación infantil y el primer ciclo de educación).

Decreto Presidencial 80\2013 (Reglamento sobre el sistema nacional de evaluación en educación y formación).

Decreto Legislativo 62/2017 (Evaluación, certificación de competencias, exámenes estatales).

Decreto Presidencial 87 (Reglamento que contiene normas para la reorganización de las escuelas de formación profesional, de conformidad con el artículo 64, apartado 4, del Decreto-Ley nº 112, de 25 de junio de 2008, convertido, con modificaciones, por la Ley nº 133, de 6 de agosto de 2008).

Decreto Presidencial 88 (Regolamento recante norme per il riordino degli istituti tecnici a norma dell'articolo 64, comma 4, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, convertito, con modificazioni, dalla legge 6 agosto 2008, n. 133).

Reglamento por el que se revisa la estructura, organización y enseñanza de los institutos de enseñanza media, en aplicación del artículo 64, apartado 4, del Decreto-Ley nº 112, de 25 de junio de 2008, convertido, con modificaciones, por la Ley nº 133, de 6 de agosto de 2008.

Directiva MIUR nº 74/2008 Actividades del INVALSI 2008-2011

DECRETO DEL PRESIDENTE DE LA REPÚBLICA nº 80 de 28 de marzo de 2013 (Reglamento del sistema nacional de evaluación en educación y formación).

Decreto Legislativo nº 213/2009 (Reorganización de los organismos de investigación en aplicación del artículo 1 de la Ley nº 165 de 27 de septiembre de 2007).

Recomendaciones europeas para la implantación de un sistema de evaluación (COM/2014 413/2)

Conclusiones del Consejo de la Unión Europea, de 20 de mayo de 2014, sobre la garantía de la calidad en apoyo de la educación y la formación (DO C 183 de 14.6.2014).

Lista de figuras:

Figura 1: del texto "Calidad total en la escuela" de G. Negro, obra citada, p. 53

Figura 2: del texto "Calidad total en la escuela" de G. Negro, p. 70

Figura 3: del texto "Calidad total en la escuela" de G. Negro, p. 75

Fig. N 4: Contenido del RAV Fuente: Informe de autoevaluación. Nota metodológica y guía operativa. Versión 1.0 de mayo de 2019, disponible en google

Figura N.5: Fuente: Nota MIUR. AOODGOSV.REGISTRO UFFICIALE(U).0007904.01-09-2015, p. 10

Figura N.6: Fuente: Nota MIUR. AOODGOSV.REGISTRO UFFICIALE(U).0007904.01-09-2015, p. 10

Figura 7: fuente The theoretical construct of leadership for learning, en RESEARCH Six-monthly Journal on Learning Research and Innovation in Education, junio de 2015 p. 43.

Figura 8: Fuente: "Análisis de los principales documentos que acompañan a la cartera" ficha 2 extraída de www.INVALSI.it PON Prodis página 1

Figura 9: DOCUMENTO BÁSICO PARA NÚCLEOS DE EVALUACIÓN, Anexo 3 extraído de www.INVALSI.it PON Prodis

Figura 10: DOCUMENTO BÁSICO PARA LA EVALUACIÓN DE NUCLEARES,
Anexo 3 extraído de www.INVALSI.it PON Prodis

Figura 11: DOCUMENTO BÁSICO PARA LA EVALUACIÓN DE NUCLEARES,
Anexo 3 extraído de www.INVALSI.it PON Prodis

Figura 12: Autor: elaboración propia

FIGURA Nº 13: Fuente G. Perricone Briulotta "Acting Observation", Mc Grow
Hill, Milán 2003 p. 102

Figura nº 14: tratamiento propio del autor

Figura nº 15: tratamiento propio del autor

Figura nº 16: Elaboración propia

Archivos adjuntos



VNIVERSITAT DE VALÈNCIA

CUESTIONARIO PARA MIEMBROS DE EQUIPOS DE EVALUACIÓN DE DIRECTORES DE CENTROS ESCOLARES REGIÓN DE SICILIA

Estimado gerente,

La Universitat de València, en cuyo nombre estoy realizando un trabajo de investigación sobre la evaluación de los directores de centros escolares, está interesada en conocer su opinión sobre los procedimientos adoptados en Italia.

Por ello, me gustaría pedirle que respondiera a la siguiente encuesta con el fin de recabar su opinión sobre el valor del instrumento utilizado por los equipos de evaluación para emitir un juicio en primera instancia sobre los gestores de las escuelas sicilianas.

Su contribución es sumamente valiosa e importante; se comunicará a la USR Sicilia y podrá utilizarse para formular propuestas de mejora del procedimiento y de la propia cartera a los organismos competentes.

Gracias por dedicar su tiempo a responder a este cuestionario.

Si está disponible para una entrevista en persona o por Skype, comuníquenoslo a la siguiente dirección de correo electrónico: luiginapalazzo@gmail.com.

Saludos cordiales

Luigina Palazzo

Q1

Su función dentro del núcleo es

- Coordinador
- Componente principal

Q2

¿Cómo valora la articulación del portafolio del DS en sus tres partes: registro profesional, autoevaluación, objetivos profesionales y acciones?

- Funcional para la DS evaluando
- Funcional para el equipo de evaluación
- Poco funcional para ambos
- Redundante

Q3

¿Cómo evalúa la DS la obligación de elaborar el registro profesional?

- Positivamente porque en un único modelo de referencia, que puede integrarse y ajustarse a lo largo del tiempo, con posibilidad de agregación de información y datos.
- Negativamente porque la actuación profesional pasada del DS puede influir en el NdV.
- Superfluo porque el SD debe ser evaluado por las acciones realizadas en un curso escolar determinado.
- Extremadamente estructurado por lo que no es adecuado para la narración profesional de un DS a cargo de una escuela autónoma.

Q4

Considera que la elaboración de un informe de autoevaluación personal por parte del DS:

- Útil porque estimula la reflexión y la metacognición profesional

-No es muy útil porque centra la atención de los D más en el proceso que en el resultado.

de su acción profesional

-Poco funcional porque se basa en campos predeterminados

-Funcional porque se correlaciona con el diagrama de Kiviatt, lo que le permite

una comprensión inmediata

Q 5

Para la autoevaluación, por parte del DS, del área "definición del modelo organizativo" se proporcionan los siguientes indicadores: Planifico, implemento y superviso acciones organizativas funcionales a los objetivos asignados en el encargo; Planifico y utilizo los recursos instrumentales y financieros canalizándolos hacia las actividades y proyectos fundamentales para la realización de las prioridades educativas de la institución escolar de forma coherente con la oferta educativa; Llevo a cabo la acción directiva con equidad, transparencia, eficiencia y eficacia. ¿Cómo los evalúa?

-Totalmente congruente con la zona porque está relacionada con la planificación

-Excesivamente autorreferencial

-Limitadores

-Generics

Q6

Los siguientes indicadores están previstos para la autoevaluación, por parte del DS, del área "Desarrollo del personal": Defino y asigno funciones y tareas al personal del centro educativo de forma funcional al PTOF y con respecto a las competencias profesionales específicas; cuido la distribución de los recursos potenciando la especificidad de las distintas competencias profesionales; promuevo acciones formativas a partir de las necesidades de

formación del personal y en consonancia con la aplicación del PTOF. ¿Cómo las evalúa?

-Totalmente congruente porque la valorización del personal se basa en el reconocimiento de las competencias y la satisfacción de las necesidades de formación;

-Excesivamente autorreferencial

-Limitadores

-Generics

Q 7

Para la autoevaluación por parte del SD del área "apreciación del trabajo" se ofrece el siguiente indicador: Mi trabajo es apreciado en relación con la eficacia de la gestión, el clima laboral fomentado, la capacidad de coordinación, promoción y apoyo. ¿Cómo lo valora?

-Funcional porque es global en relación con las principales áreas profesionales teorizadas por la satisfacción del cliente;

-Excesivamente autorreferencial

-Limitante

-General

Q 8

En el área "Contribución a la autoevaluación, la evaluación y la elaboración de informes" se prevén los siguientes indicadores para la autoevaluación del SD Promuevo la implicación de la comunidad escolar en el proceso de autoevaluación y participo en los trabajos del equipo de evaluación interna para la recogida e interpretación de datos y para la identificación de indicadores específicos para el centro ;Apoyo el proceso de mejora y controlo su aproximación a los objetivos a alcanzar, realizando las intervenciones normativas necesarias a las trayectorias previstas;Promuevo la difusión de los resultados alcanzados en una dimensión de transparencia y compartiendo con la comunidad a la que pertenece; ¿cómo los evalúa?

-Funcional porque está relacionado con los tres documentos exigidos por el Decreto Presidencial 80/2013 (RAV, PDM e informe social):

-Excesivamente autorreferencial

-Limitadores

-Generics

Q 9

Para la autoevaluación del DS en el ámbito de la "gestión unitaria" están previstos los siguientes indicadores: defino las prioridades, las estrategias y las acciones para alcanzar los objetivos fijados a partir del análisis del contexto; implemento formas de coordinación de los sujetos destinatarios de encargos y tareas específicas y de las articulaciones colegiales de la escuela (grupos de trabajo, OOCC, staff, etc..) promoviendo la participación y la colaboración; cultivo las relaciones con el contexto social de referencia, promuevo la participación de la escuela en redes y activo colaboraciones con sujetos externos en línea con el PTOF. ¿Cómo los evalúa?

-Funcionales porque se basan en formas de aplicar principios de ética y estética en las relaciones interhumanas, tanto dentro de la escuela como en el contexto territorial;

-Excesivamente autorreferencial

-Limitadores

-Generics

Q 10

Se proporciona una escala cuaternaria de cuatro rangos para la autoevaluación de cada indicador relativo a cada una de las cinco áreas profesionales. ¿Cómo se evalúa este instrumento?

- Positivamente porque, debido a la ausencia de una posición mediana, estimula una evaluación dicotómica, funcional a la mejora.
- Negativamente para el número limitado de rangos
- Negativamente porque escala ordinal y no de intervalo
- Negativamente por autorreferencialidad

Q11

¿Cómo valora la correlación de la evaluación del DS con la carta de asignación que contiene los objetivos nacionales, regionales y relacionados con la RAV de la institución escolar?

- Funcional porque la actividad de la DS debe estar constantemente dirigida
- Negativo porque los objetivos son demasiado numerosos y ambiciosos
- Útil porque los objetivos fijados se sitúan en una perspectiva sistémica indispensable.
a la mejora del sistema educativo
- Desorienta porque el compromiso de la DS es de medios y no de resultados.

Q11

Se adjuntan a la carpeta los siguientes documentos: PTOF, RAV, Acta de Orientación a la Junta de Personal Docente, Contrato Escolar y PDM; ¿cree que son importantes para la evaluación del DS?

- Sí , porque pueden situarse en una perspectiva diacrónica funcional desde el punto de vista del desarrollo.
de la institución educativa

- En parte porque sólo el acta de dirección y el informe del programa que la acompaña
- anuales se refieren exclusivamente a la DS
- No porque demasiados
- No debido a la complejidad inherente de cada uno

Q13

El PTOF es el documento estratégico por excelencia de la escuela; ¿cuál de los siguientes indicadores cree que se correlaciona mejor con la evaluación del DS?

- Reconocimiento de la identidad institucional
- Correlación de otros documentos
 - Prioridad de explicitación
- Explicar las acciones compartidas con las partes interesadas

Q 14

¿Con qué dimensión profesional de la DS relacionaría más el RAV?

- A la definición del modelo organizativo porque sin una organización adecuada no es posible la mejora
- A la gestión y valorización del personal, ya que sin una gestión adecuada y una valorización racional de los recursos humanos no puede contemplarse la consecución de los numerosos y complejos objetivos institucionales.
- A la contribución a la autoevaluación, la evaluación y la elaboración de informes, porque la implicación del SD es un requisito previo para la mejora del servicio.
- A la gestión unitaria porque implica el establecimiento de un entramado de relaciones, intra e interinstitucionales, indispensable para el pleno ejercicio de la autonomía escolar.

Q15

¿Cuál de las siguientes es, en su opinión, la menos apreciable en relación con el Acta de Orientación de las actividades de la escuela elaborada por el DS?

- Tempismo
- Sostenibilidad
- Compartir
- Presencia de información contable

Q16

¿Cuál de los siguientes indicadores es, en su opinión, menos apreciable en relación con el PDM, de nuevo en relación con la profesionalidad del DS?

- Sostenibilidad
- Visionariedad
- Gradualidad
- Verificabilidad

Q 17

¿Cuál de los siguientes indicadores es, en su opinión, menos apreciable en relación con la negociación escolar, de nuevo en relación con la profesionalidad del SD?

- Plantilla
- Congruencia certificada por auditores
- Combinación de lo democrático y lo performativo
- Presencia de cláusulas de salvaguardia

Q 18

¿Cuál de los siguientes indicadores considera menos apreciable en relación con el informe de acompañamiento del programa anual, también en relación con la profesionalidad de la SD?

- Exceso de términos específicos en el Código Administrativo Contable
- Accesibilidad interpretativa incluso para los no especialistas.
- Coherencia con el PTE
- Sostenibilidad de las opciones de gestión respaldada por datos económicos coherentes.

Q 19

¿Cómo valora las cinco áreas profesionales elegidas para la evaluación de la SD (Definición del modelo organizativo Gestión y desarrollo del personal, Apreciación del trabajo, Contribución a la autoevaluación, evaluación y elaboración de informes Gestión de la unidad)?

- Exhaustivo en número
- Limitado en número y limitante
- Redundante
- Funcionales porque pueden relacionarse en un contexto sistémico.

Q 20

Cada líder escolar debe elegir y describir una o más acciones congruentes con cada una de las áreas profesionales; con cuál de las siguientes afirmaciones está menos de acuerdo:

- La justificación de la elección de la acción debe ser obligatoria

- Debe ser obligatorio explicar los motivos de la conexión con los objetivos de la misión
- Debería ser obligatorio explicar el vínculo con el área profesional específica.
- Deberá utilizarse obligatoriamente un formato descriptivo común.

Q 21

Cada director de centro debe adjuntar al menos una prueba documental de cada una de las acciones elegidas en relación con cada área profesional; ¿con cuál de las siguientes afirmaciones está menos de acuerdo?

- Cualquier prueba documental debe describirse
- Cualquier prueba documental debe ir acompañada de una explicación del motivo de la vinculación con el área profesional
- Cualquier prueba documental debe ir acompañada de una explicación del motivo por el que se vincula a los objetivos de la carta de asignación.
- Sería conveniente disponer de una clasificación de pruebas generales a la que vincular la insertada

Q22

En cuanto al instrumento de contacto de interlocución, obligatorio, ¿con cuál de estas afirmaciones está más de acuerdo?

- Siempre debe ser una visita a la escuela
- Debe implicar a representantes de la comunidad escolar definidos a priori en identidad y número
- Debe tener lugar según un formato predefinido y conocido de antemano por la evaluación de la DS.
- Se realizará sin previo aviso

Q 23

Para la evaluación del trabajo del DS, en relación con las cinco áreas profesionales, los NdV disponen de una tabla con los mismos indicadores que para la autoevaluación del DS. ¿Cómo juzga esta disponibilidad?

- Funcional porque puede ser utilizado por todos y, por tanto, es transparente.
- Limitación de núcleos
- Excesivamente genérico
- Pequeños detalles

Q 24

¿Cómo valora el hecho de que la NdV disponga de una lista de propuestas de mejora entre las que elegir las más adecuadas?

- Positivamente por razones de uniformidad
- Limitación de núcleos
- Personalización del evaluador
- Medio positivo por la forma en que se explicitan los consejos

Q 25

A la hora de valorar el procedimiento y el instrumento de evaluación de la DS en su conjunto, ¿con cuál de estas afirmaciones está más de acuerdo?

- Una útil herramienta de desarrollo profesional
- Más papeleo agotador
 - Claramente injusto ya que sólo afecta a las acciones de la DS
 - Ser sustituido por la narración profesional



VNIVERSITAT DE VALÈNCIA

CUESTIONARIO PARA PROFESORES REGIÓN DE SICILIA

Estimado profesor,

La Universitat de València, en cuyo nombre estoy realizando una investigación sobre la evaluación del sistema escolar italiano, está interesada en conocer su opinión sobre los procedimientos adoptados en Italia.

Por lo tanto, le ruego que responda a la siguiente encuesta con el fin de obtener información sobre el valor de las herramientas que ofrece la legislación actual para evaluar al personal y al sistema escolar en su conjunto.

Su contribución es sumamente valiosa e importante; se comunicará a la USR de Sicilia y podrá utilizarse para formular propuestas a los organismos competentes a fin de mejorar el procedimiento de evaluación analizado.

Gracias por dedicar su tiempo a responder a este cuestionario.

Si está disponible para una entrevista en persona o por Skype, comuníquenoslo a la siguiente dirección de correo electrónico: luiginapalazzo@gmail.com.

Saludos cordiales

Luigina Palazzo

Su función dentro de la institución educativa de servicio es:

Colaborador del gestor

Profesor encargado de la función instrumental

Miembro del comité de evaluación de servicios

Otro o ningún papel adicional

Q1

En su opinión, el Decreto Presidencial 80\2013 (Reglamento sobre el sistema nacional de evaluación en educación y formación):

-Es una herramienta excelente para el desarrollo de las instituciones educativas porque combina la autoevaluación y la evaluación externa.

-Ha complicado la vida escolar empujándola más a aparentar que a ser.

-Es disfuncional porque carece de equilibrio entre la autoevaluación y la evaluación externa.

-Es una normativa que ha sobrecargado a la escuela con innumerables tareas, pero innecesarias.

Q2

En su opinión, el RAV (Informe sobre la autoevaluación de las instituciones educativas) es

- Una herramienta demasiado técnica y difícil de leer para padres y no profesionales.
- Una herramienta exclusivamente útil para los equipos de evaluación interna (NIV)
- Un desafortunado intento de observación retrospectiva de la vida escolar
- Una herramienta de metacognición profesional colectiva útil para el desarrollo escolar

3) En su opinión, el PDM es:

Una valiosa herramienta de diseño para la mejora escolar

Una declaración de buenas intenciones que deja tiempo para ser encontrada

Un documento excesivamente analítico y a menudo impreciso

Un documento elaborado por la NIV sin la necesaria participación ni de los profesores ni de la comunidad educativa en general.

4) En su opinión, la información social es:

Un instrumento condicionado por una plataforma engorrosa;

Una herramienta que hace "transparente" la actividad escolar;

Un instrumento excesivamente autorreferencial;

Un documento difícil de entender para los no iniciados, los padres ante todo.

5)¿Qué sistema de evaluación de la profesionalidad docente preferiría?

Sistema de notificación

Sistema basado en el desarrollo profesional;

Sistema mixto

Ningún sistema de evaluación debido a la característica intrínseca de la enseñanza que se basa en variables no totalmente controlables por el individuo (relaciones interhumanas, contexto laboral y medioambiental, etc.).

6) ¿Qué opina del procedimiento de evaluación de los profesores recién contratados?

Es un camino excesivamente centrado en soportes teóricos;

Es un esfuerzo innecesario para el nuevo empleado y para el tutor;

Se centra demasiado en modos de funcionamiento codificados.

Es una vía adecuada para estimular formas de metacognición profesional, principalmente para el empleado recién contratado y el mentor

7) En cuanto a la supresión de la prima para los "mejores profesores", ¿con cuál de estas afirmaciones está más de acuerdo?

Esto era bueno porque los criterios establecidos en el artículo 1 c. 128 de la Ley 107/2015 eran excesivos, genéricos y dejaban demasiado margen a la interpretación del comité de evaluación de servicios.

Esto era malo porque era una herramienta excelente para mejorar la profesionalidad de la enseñanza.

Esto era malo porque, a través de la competencia, estimulaba a los profesores a mejorar su rendimiento profesional.

Esto era bueno porque el procedimiento se basaba en la meritocracia y no en los méritos.

8) ¿Qué opinas del procedimiento de evaluación del director?

Es un procedimiento muy bien estructurado.

Debería centrarse más en la didáctica.

Debe basarse únicamente en el aprecio del personal

No tengo los conocimientos necesarios para responder.

9) ¿Qué opina de la evaluación del personal de ATA?

Debe realizarse anualmente.

Debe ser expresada por un comité de evaluación ad hoc y no sólo por el DS con la opinión de la DSGA.

Debe basarse en la valoración del servicio por parte de los usuarios internos y externos.

Debe basarse en normas nacionales.

10) ¿Cómo ve la evaluación del sistema escolar italiano en el futuro?

Cada vez más nebuloso,

Foriera de ulterior formalismo informático y ritualismo asambleario

Más información sobre legislación europea

Más claro y comprensible para los no iniciados.