

Nélida Zaitegi

LA EVALUACIÓN INSTITUCIONAL EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

1. La evaluación institucional en la sociedad del conocimiento: APRENDER A APRENDER

Una de sus finalidades fundamentales de los sistemas educativos es desarrollar en su alumnado las capacidades que le permitan aprender de manera autónoma y continua, puesto que en estos momentos ya no existe un tiempo para aprender y otro para poner en práctica lo aprendido sino que ambos se intercalan a lo largo de toda la vida.

Son tan rápidos los avances que se producen en todos los campos del saber que los conocimientos por nuevos que sean se quedan pronto obsoletos. Por ello, la escuela, más que dotar de unos conocimientos que caducarán en poco tiempo, ha de poner la bases y desarrollar las capacidades que se necesitan para aprender y seguir haciéndolo de manera autónoma y continua.

Si el aprendizaje es permanente y continuo, las propias instituciones educativas, que educan más por lo que son y hacen, que por lo que dicen ser y hacer, tendrán que aprender de sus prácticas reales y reconsiderar si es esto lo que deben hacer.

Nuestra sociedad, la llamada sociedad de la información o mejor aún del conocimiento, puesto que la información no es sino la materia prima para construir el conocimiento, es el resultado de un cambio profundo y que ha supuesto todo un proceso de transformación: el paso de una sociedad industrial a la sociedad del conocimiento. Nuestras vidas cambian rápidamente porque todo cambia alrededor: desde la economía hasta las formas de relación en los ámbitos cotidianos tanto públicos como privados.

En la sociedad actual la generación de conocimiento es la fuente de productividad y crecimiento económico, la información es la materia prima y su procesamiento constituye una de las bases en las que se asienta la economía

Tal como fue previsto por Bell, se da un paso de los recursos materiales a los intelectuales como factores determinantes de la sociedad de la información. Los Rockefeller amasaron su fortuna con petróleo; Bill Gates o Case lo han hecho mucho más rápidamente seleccionando y procesando información. Una imagen de la sociedad industrial la compondría Detroit o las grandes empresas de automóviles, una imagen de la sociedad informacional nos la darían la virtualidad y la globalización de las dinámicas empresariales de Silicon Valley. (Flecha, 2001) .

Ya no se trata sólo de acumular información o acceder a la misma, puesto que esta se encuentra cada vez más y de forma más barata al alcance de todas las personas. De lo que se trata es de seleccionar y aplicar la que sea más adecuada a cada situación, la más relevante a cada momento. Este nuevo contexto demanda nuevas fuerzas de producción y el desarrollo de nuevas capacidades, pero sobre todo, aquellas que son

necesarias para transformar la información en conocimiento. Habilidades tales como: selección, procesamiento y aplicación de la información adecuada a cada situación o problema, la autonomía, la capacidad para tomar decisiones, el trabajo en grupo, la polivalencia, la flexibilidad... son imprescindibles en los diferentes contextos sociales: mercado de trabajo, actividades culturales y vida social.

Las personas, los grupos sociales y los países que no poseen dichas capacidades y recursos quedan excluidas. Puesto que no todas las personas tienen las mismas oportunidades para desarrollarlas, los sectores más desfavorecidos están en riesgo o en situación de exclusión social. Surgen, por lo tanto, nuevas necesidades y se han creado nuevas causas de exclusión que se suman a las previamente existentes.

En esta nueva sociedad se están produciendo grandes cambios sociales en las instituciones y en las relaciones. La búsqueda de la identidad es, según Castells (1997-8), uno de los más importantes, tanto como los económicos o los tecnológicos. Muchas de estas identidades surgen de las resistencias actuales: la resistencia comunal a la globalización, a la reestructuración capitalista, al patriarcado y al crecimiento incontrolado.

Beck define la sociedad actual como la sociedad del riesgo (riesgo de intoxicación, de no conseguir empleo,...) y señala que el reparto e incremento de los riesgos sigue también un proceso de desigualdad social, aunque tiene efectos no deseados tanto para los de abajo como los de arriba en la escala social. La conciencia de estos riesgos da lugar a lo que él llama modernidad reflexiva, a la necesidad de diálogo y llegar a consensos. Los riesgos y su imprevisibilidad dan lugar a una pérdida de sentido y a un desencanto con respecto a las instituciones y formas de vida tradicionales, que llevan a procesos de individualización, desde donde las crisis sociales parecen crisis personales. A la vez sirven para dar más peso a las propias biografías y se crea la necesidad de desarrollar, frecuentemente de manera involuntaria, nuevas formas de vida que recuperen el sentido, el encantamiento y proporcionen una convivencia estable.

Nos encontramos con una sociedad que conjuga por una parte una potencialidad democratizadora, reflexiva, y negociadora y por otra una excluyente e individualista y que, además, se caracteriza por la heterogeneidad social, cultural y lingüística.

De la relación existente entre educación y sociedad del conocimiento se desprende la necesidad de reflexionar en torno a la función que han de desempeñar los sistemas educativos, ya que estos pueden y deben contribuir a hacer posible el acceso al conocimiento a todas las personas, garantizando que desarrollen las capacidades necesarias para vivir en este contexto social.

En este sentido, observamos que cada vez hay más autores que otorgan a las instituciones educativas un papel fundamental en el trabajo para la transformación de la sociedad y de las personas, superando, de este modo, la visión reproductora que la educación ha mantenido en muchos momentos de la evolución histórica. La implicación y coordinación de colectivos diversos y la utilización de las nuevas tecnologías con creatividad, inteligencia e iniciativa, puede llegar a promocionar la educación como proceso integrador hacia una sociedad igualitaria.

Participar en procesos educativos que trabajen por la integración precisa

traspasar y superar actuaciones asimilacionistas. El objetivo de la integración no puede ser que los colectivos en general y las minorías culturales en particular pierdan su identidad, asimilados por la mayoría hasta confundirse con ella. El intercambio cultural no ha de significar aculturación, colonización o eliminación sino que el intercambio en un diálogo igualitario supone riqueza, potencialidad, dinamismo, inclusión y creación.

La Educación es un derecho de toda las personas por lo que el sistema educativo en general y los centros y sus agentes educativos en particular tienen la obligación de proporcionar una educación de calidad que responda a las necesidades actuales, fomentando la capacidad de diálogo y crítica para la construcción, en definitiva, de una sociedad igualitaria, intercultural y solidaria.

Hacer realidad ese derecho supone trabajar por la consolidación de un tipo de institución educativa, la entendida como un espacio abierto para todas las personas y todas las culturas, que comparten ese espacio, lo que es posible conseguir mediante el diálogo participativo entre todos los agentes sociales. Por otra parte, establece un clima escolar estimulante para el aprendizaje; se asienta en expectativas positivas sobre las capacidades del alumnado, del profesorado y de las familias, fomentando, de este modo, la confianza que puedan tener en sus propias competencias. Actuar de esta manera es contribuir a la inclusión y a la superación de las desigualdades.

Una apuesta de esta naturaleza por el trabajo de transformación precisa de un concepto de educación integrado, participativo y permanente. Una educación que sustituye la adaptación por la integración cultural, y que al hacerlo trabaja a favor de la democratización de los procesos formativos. Esta es, precisamente, la visión que mantiene sobre la educación la perspectiva dialógica o comunicativa (Freire, 1992, 1997; Habermas, 1994).

En estos momentos, es necesario que cada institución educativa inicie, en primer lugar, un diálogo interno y clarifique su identidad, al servicio de quién está, qué finalidades pretende, como se organiza para ello y cuál es el valor añadido que aporta a cada uno de sus alumnos y alumnas y con ello a la sociedad.

Se habla a menudo de la necesidad de “repensar la escuela” para poner sus finalidades y sus prácticas en la dirección correcta. La evaluación institucional o interna puede ser una herramienta potente para iniciar este proceso de análisis, reflexión, diálogo colectivo que promueva la creación de los marcos comunes y del aprendizaje colectivo, entendiendo éste como la creación de mapas mentales compartidos.

La evaluación institucional, es un proceso sistemático de atribución de valores, fundamentados en información objetivada como consecuencia de las acciones subjetivo-objetivas realizadas por parte de los agentes evaluadores, que tiene como finalidades la construcción de conocimiento, la orientación de las decisiones y la creación cultural.

La evaluación supone creación de conocimiento compartido en los profesionales que las llevan a cabo, que son, a la vez, quienes implementan las acciones que como consecuencia de aquella se planifiquen. Requiere un proceso de diálogo entre profesionales con el fin de elaborar y compartir juicios de valor intersubjetivos, entendiendo por estos los alcanzados a través del diálogo centrado en el estudio y caracterización de la informaciones suministradas por el proceso evaluativo.

En consecuencia, el tema central de la evaluación es el valor que en cada caso concreto atribuimos al conocimiento disponible a través de la interpretación y comunicación entre personas

Podría decirse que la evaluación institucional está formada por el conocimiento de la realidad evaluada (datos e información) por las opiniones (valoraciones) de los distintos implicados, pero sobre todo, por el juicio intersubjetivo ajustado y fundamentado en los datos objetivados y rigurosos (evaluación)

Para que la autoevaluación contribuya al aprendizaje es preciso mantener una actitud permanente de autocrítica. La práctica de una cooperación crítica es la base de la autoevaluación institucional. El proceso es exigente pero los cambios que se producen mediante un sistema de autoevaluación tienen más probabilidades de mantenerse que los inducidos desde fuera.

Una institución que pretende ser eficaz necesita que los miembros que la conforman, compartan creencias, valores, filosofía y planteamientos pedagógicos, y sólo a través del diálogo igualitario es posible comenzar el proceso de comunicación necesario para alcanzarlos.

La evaluación demanda diálogo entre los distintos sectores y agentes educativos, porque sólo a través del mismo es posible compartir las visiones, las valoraciones y las propuestas que den respuesta a las necesidades de toda la comunidad educativa. Así mismo, permite hacer explícitas las concepciones del profesorado sobre la sociedad, la escuela, el aprendizaje, etc. y se hace posible, con ello, el reconstruirlos de forma colectiva y compartida.

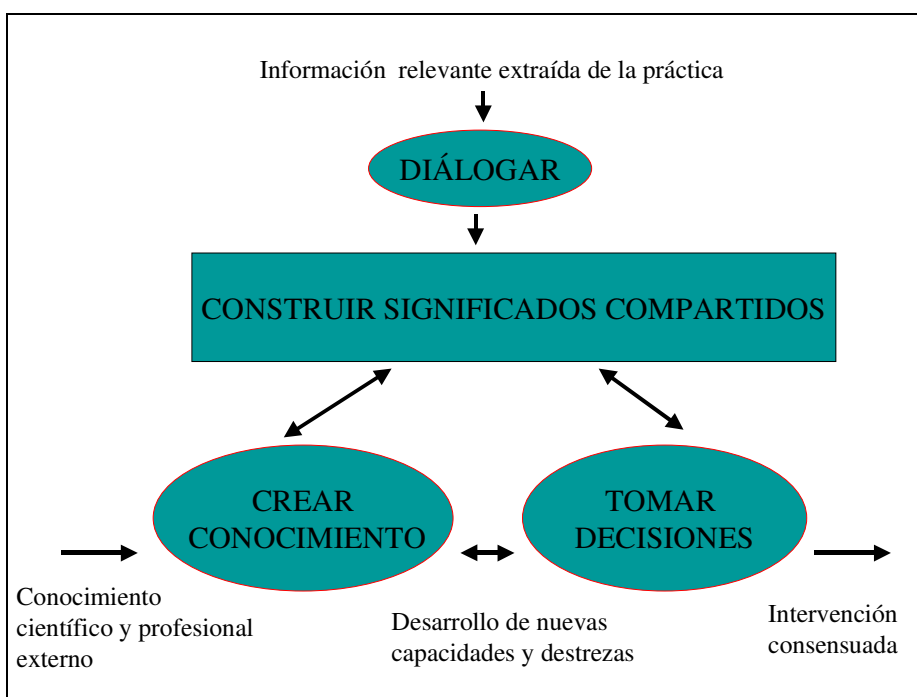
Para Freire (1997) la dialogicidad es una condición indispensable para la organización y construcción de conocimiento. El diálogo permite entrar en un proceso de trabajo crítico e induce a una toma de postura crítica ante la realidad educativa y social. En una situación dialógica hay una preocupación por aprehender los razonamientos que median entre los actores implicados; hay una "curiosidad epistemológica" que promueve la construcción de significados. Luego una situación dialógica no es una situación de mera conversación sino que es un espacio educativo en el que a través de la palabra se intenta construir significados y llegar a acuerdos.

En el aprendizaje dialógico, se tiene en cuenta los conocimientos científicos y los procesos de construcción de significados, pero el énfasis se pone en los cambios de las interacciones que pueden posibilitar aceleraciones de aprendizajes y de las motivaciones para obtenerlos.

Se trata de tener datos, información sobre lo que se hace en los centros y de los resultados que estas acciones generan. Cuando esta información relevante

es objeto de estudio por los profesionales que ejecutan las acciones, propicia y promueve la reflexión sobre el sentido de las mismas.

La evaluación tiene una función específica de generación de conocimiento práctico que resulta necesario para la orientación de las decisiones comunicativas y transformacionales de las instituciones escolares, y que funciona como un recurso que retroalimenta las acciones evaluadas con información-conocimiento, aportando significación, valor y sentido. Por todo ello, es un recurso importante de creación cultural y aprendizaje de las instituciones



1. Evaluación institucional

La evaluación puede contribuir al aprendizaje siempre que favorezca la acción profesional reflexiva, que sea el resultado de las necesidades y deseos del profesorado, no sólo del equipo directivo, que se base en la responsabilidad compartida al ser todos evaluadores y evaluados, donde el conocimiento que se crea como resultado de los procesos dialógicos, sea propiedad de todos.

El desarrollo de procesos de autoevaluación supone un reto para las instituciones. Las organizaciones que incorporan la evaluación en el funcionamiento interno se dan una oportunidad de autonomía en el análisis y ponderación de las tareas institucionales más significativas, en la verificación del desempeño de las responsabilidades, así como en el nivel de logro de las metas propuestas.

La introducción de estas prácticas evaluativas en la vida de las organizaciones no sólo es posible sino que es urgente y necesario. Consiste fundamentalmente en incorporar sistemas de información-conocimiento sobre

las propias acciones, es decir, elementos de retroalimentación. Analizar determinadas acciones a la luz de los datos e informaciones que la propia acción suministra como recurso de conocimiento útil para ordenar y optimizar las acciones futuras. En este sentido, la evaluación es un recurso asociado a la calidad institucional y a la necesidad de que las instituciones aprendan.

El aprendizaje institucional es una necesidad imperiosa en estos momentos de cambio y puede ser un factor de equilibrio al hacer frente a la incertidumbre inherente a ellos, a través de la búsqueda y encuentro del sentido de la acción educativa.

Como las personas, las instituciones educativas pueden y deben seguir aprendiendo durante toda su existencia, deben resolver los problemas de todo tipo que se les presentan y hacerlo de la mejor manera posible. Pueden y deben transformarse en escuelas inteligentes.

Se denominan escuelas inteligentes a aquellas que son capaces de interpretar y responder a las demandas externas e internas. Para ello se ven en la necesidad de dialogar con el entorno y la sociedad al mismo tiempo que mantiene su propio diálogo interno. Por otra parte, son aquellas escuelas que no se limitan a adaptarse a los cambios y demandas sociales, sino que dan un paso más y realizan cambios generativos, creativos que anticipan respuestas y lo hacen en la dirección que responde a sus propios valores.

Dar pasos hacia lo que hemos definido como un centro inteligente requiere, según Senge (1996) poner en marcha unos procesos específicos como son:

- ❖ Autoconocimiento. Qué hace y qué efectos tiene esto sobre el alumnado y la comunidad educativa.
- ❖ Nuevos patrones de pensamiento colectivo que promuevan la creatividad, la flexibilidad, la colegialidad y el análisis riguroso de sí misma, del entorno y de las demandas que desde éste le lleguen.
- ❖ Análisis de las representaciones que la escuela hace de sí misma, de su función, de sus responsabilidades, de sus potencialidades, etc. que produzca una visión ajustada de sí misma. Cada una de las personas que componen la institución posee unos modelos mentales que nunca se ponen en cuestión abiertamente para poder elaborar una visión compartida que dé coherencia y sentido a las prácticas de la misma. Si el pensamiento de la institución escolar es ante todo un fenómeno colectivo, se han de iniciar los pasos necesarios para ello.
- ❖ Análisis de los problemas en profundidad, asumiendo la responsabilidad, yendo más allá de los hechos concretos y teniendo en cuenta los patrones que subyacen en éstos y las causas de los mismos, prestando atención no sólo a lo evidente sino también a lo sutil.
- ❖ Diálogo como primer paso para el aprendizaje en equipo, generado y compartido por sus miembros. La capacidad de aprender de la escuela, es la de sus miembros, pero cuando éstos constituyen un equipo y se consolidan unos compromisos recíprocos entre ellos y la escuela la energía que se activa es muy superior a la del conjunto de sus miembros y dota al

centro educativo de posibilidades inmensas para aprender. Una escuela aprende cuando lo hacen los equipos que la componen.

- ❖ Lograr una visión holística de la escuela, preguntarse por las conexiones que existen entre los modelos, creencias y representaciones internas y las actuaciones, potenciando el pensamiento sistémico.

En última instancia, es necesario iniciar en la escuela un proceso interno a través del cual se cree una teoría de la acción donde existan unas expectativas entre lo que se hace y sus efectos. Cuando estas expectativas no se cumplen se produce un error que lleva a modificar las teorías de la acción, produciéndose así el aprendizaje. Aprendizaje que puede ser de primer orden, si sólo es un cambio de estrategia o de segundo, cuando provocan un cambio en las normas mismas de la teoría en uso, es decir, se produce una modificación en las expectativas, en los resultados esperados, en la posición de las personas ante esos resultados. En este aprendizaje de segundo orden se sitúa el “aprender a aprender” de la institución escolar.

2. Un posible diseño para la evaluación institucional: APRENDER A HACER

Poner en práctica una evaluación interna demanda unas competencias de tipo práctico.

En el seminario sobre calidad educativa y evaluación institucional (Montevideo, agosto de 2001), en el que tomaron parte un número importante de formadores de los CERP y de los IFD de Uruguay se trabajó en forma de taller realizando diseños evaluativos de distintos ámbitos de los centros educativos.

El modelo propuesto fue el Diseño Autoevaluativo DE-Rs de Jesús Rul.

El modelo autoevaluativo "GE-Rs" es un procedimiento sistemático de *gestión evaluativa* simplificado y adaptado a las peculiaridades de la evaluación interna de las organizaciones educativas.

Este procedimiento se ordena en tres fases:

1. **Planificación.** Preparación de la acción evaluativa que suele concretarse en un diseño evaluativo que es previo al desarrollo de la evaluación..
2. **Desarrollo.** Aplicación de las previsiones evaluativas.
3. **Metaevaluación.** Análisis crítico de la evaluación desarrollada.

2.1 LA PLANIFICACIÓN EVALUATIVA

La preparación de una acción evaluativa supone activar conocimientos y destrezas de planificación. Por lo que respecta a la evaluación, el proceso de planificación requiere la integración de dos elementos fundamentales: la “ideación estratégica”, esto es, concretar las intencionalidades evaluativas mediante la pregunta: ¿Qué queremos evaluar?, y su correspondiente “instrumentalización” para obtener los datos e informaciones que satisfagan las intencionalidades de la evaluación. Las preguntas, ¿Cómo lograremos las intencionalidades evaluativas?, y ¿Con qué medios..? vendrían a resumir las cuestiones fundamentales de la instrumentalización evaluativa.

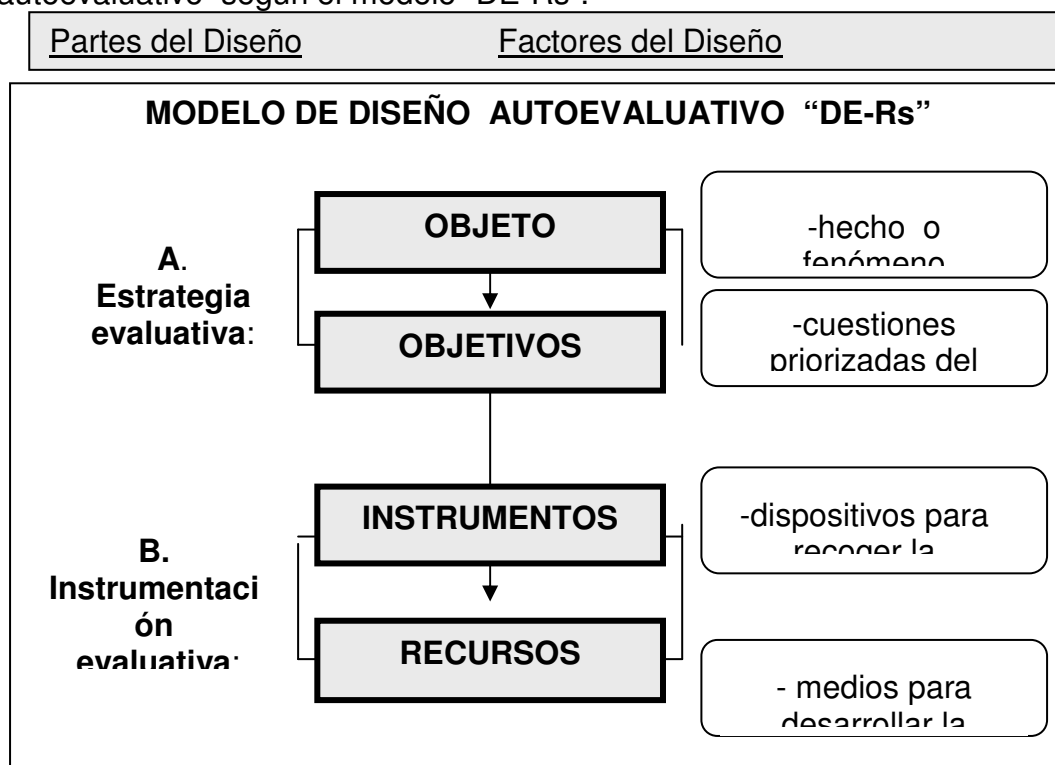
En consecuencia, podemos decir que la planificación evaluativa está formada, básicamente, por dos factores interrelacionados:

2.1.A.Estrategia evaluativa. Supone y comporta idear y relacionar dos elementos:

- a) El **objeto de evaluación**. Determinación y concreción del tema que ha de ser evaluado debido a su relevancia e interés.
- b) Los **objetivos de evaluación**. Formulación de las metas evaluativas que se pretenden del objeto de evaluación.

2.1. B.Instrumentación evaluativa. Integra dos elementos:

- a) Los **instrumentos de evaluación**. Son los dispositivos tecnológicos adoptados o elaborados por el evaluador con el fin de seleccionar y/o crear “información” (datos y valoraciones) sobre los objetivos de evaluación.
- b) Los **recursos**. Conjunto de medios necesarios para poder llevar a término la evaluación.
- La figura siguiente expresa la estructura y contenidos del diseño autoevaluativo según el modelo “DE-Rs”.



2. Factores que componen el modelo de diseño autoevaluativo “DE-Rs”

El contenido del proceso de planificación con relación a una evaluación determinada es fundamental ya que el resto de los procesos evaluativos dependerán de la calidad del mismo. En especial, acierto en la determinación y concreción del objeto de evaluación y la fijación de los objetivos de evaluación.

La adecuación y rigor de los instrumentos de evaluación elaborados y/o adoptados por los evaluadores, así como en la previsión de los recursos necesarios para implementar la evaluación.

La oportunidad de la acción evaluativa con relación a las necesidades institucionales y al clima de trabajo existente. Asimismo, durante la planificación habrá que considerar el perfil de los evaluadores y participantes. En cualquier caso es necesario garantizar la competencia de los evaluadores con relación al tema evaluado y en la gestión evaluativa; habrá que prever posibles asesoramientos especializados y procurar, especialmente, la representatividad de los participantes en la evaluación que proporcionen una información veraz, significativa y plural.

2.2 EL DESARROLLO EVALUATIVO

El desarrollo de la evaluación es la aplicación, en tiempo y forma, de la planificación evaluativa, previamente diseñada, activando las funciones, habilidades e interacciones que permitan lograr las intencionalidades evaluativas.

El desarrollo de la evaluación variará según la tipología de la evaluación, las personas implicadas, etc. En cualquier caso, el desarrollo de la evaluación ha de responder a requerimientos técnicos y, también, sociales. Es decir, los procesos de aplicación evaluativa han de ser coherentes con las características técnicas y metodológicas de la planificación y, al mismo tiempo, ser sensibles a las características de las instituciones donde operan, así como a los ritmos y características diferenciales de los grupos y de las personas.

No hay que olvidar que la evaluación es un proceso de comunicación, orientado a la generación de información rigurosa para la creación de valores significativos, con relación a “objetos” cualitativamente relevantes con finalidades de ampliación del conocimiento disponible, de orientación de las decisiones optimizadoras, y de participación en valores compartidos.

Desde un punto de vista técnico las operaciones básicas del desarrollo de la acción evaluativa son:

2.2.1. Producción de información evaluativa.

En este proceso de producción de información se distinguen tres momentos:

Aplicación de los instrumentos de evaluación en coherencia con las opciones metodológicas adoptadas -explícita o implícitamente- en el diseño evaluativo. Recogida de la información evaluativa.

Procesamiento de la información evaluativa, cualitativa y/o cuantitativa. Habrá que utilizar técnicas cuantitativas, como estadísticos descriptivos, o técnicas cualitativas, como matrices descriptivas, sistemas de categorías, etc., según el carácter de cada instrumento. Sobre estas cuestiones remitimos al lector a la consulta de la literatura especializada.

Resumen de la información evaluativa procesada en una síntesis, es decir, mediante un breve resumen descriptivo de los datos suministrados por los instrumentos procesados, por ejemplo los resultados de pruebas, estadísticos, pautas de observación, cuestionarios, interacciones, etc.

2.2.2 Creación de los juicios de valor y su expresión en un informe

La creación de los juicios de valor es un proceso complejo de ponderación de las informaciones evaluativas disponibles cuyos rasgos más relevantes son los siguientes:

- ❖ Conocimiento de la información evaluativa producida por el proceso evaluativo.
- ❖ Ponderación individual y/o intersubjetiva de la información suministrada por el proceso evaluativo.
- ❖ La emisión de juicios de valor, isomórficamente, ajustados a la información disponible.
- ❖ Eexpresión escrita de los juicios de valor emitidos en un informe evaluativo.
- ❖ La formulación de propuestas adecuadas al objeto evaluado y al contexto.
- ❖ Las propuestas han de ajustarse al tema evaluado y han de ser realistas preveyendo el impacto de su implementación.

En las acciones de gestión evaluativa pueden distinguirse dos tipos fundamentales de juicios de valor: los valorativos y los evaluativos. Desde otros enfoques pueden identificarse otras tipologías de juicios de valor, como por ejemplo, los éticos, morales, estéticos, etc.

Si aceptamos que la función evaluativa queda restringida, debido a la demarcación propuesta en el capítulo anterior, a actividades de información-conocimiento y su adecuada ponderación, los tipos significativos de juicio posibles son los de carácter descriptivo que expresen con datos el conocimiento obtenido y su significación con relación a la realidad evaluada y a la institución donde se desarrolla la acción evaluativa.

El proceso de creación de los juicios de valor suele hacerse en el marco de "**sesiones de evaluación**" por parte de los evaluadores. En determinados campos sociales es interesante su elaboración colegiada mediante la interacción de los evaluadores con los participantes en la evaluación y otros agentes, como expertos, ciudadanos, consumidores, etc.

La determinación de la composición de los miembros de las comisiones de evaluación confiere un sesgo más o menos técnico o participativo a la evaluación desarrollada. En general puede decirse que esta determinación habría que vincularla a la tipología de la evaluación, a las metodologías adoptadas, a las intencionalidades, etc.

La sesión de evaluación es por definición un escenario de comunicación entre personas para conocer, analizar y asignar un valor situacional a la información generada por el proceso evaluativo.

En el cuadro siguiente se proponen las acciones básicas de la sesión de evaluación ordenadas en tres fases:

- a) Conocimiento de la información evaluativa procesada. Los miembros que participan en la sesión comparten esta información.
- b) Expresión de juicios de valor ajustados a la información conocida
- c) Formulación de propuestas razonadas y razonables a la luz de la información y de los juicios emitidos.

FASES Y ACCIONES DE LA SESIÓN EVALUATIVA	
1. Conocimiento de la información generada sobre el objeto de evaluación	<ul style="list-style-type: none"> a. Disponer de la información producida. Facilitar el documento que contiene la información evaluativa, con el procesamiento de los datos y el resumen, a todos los participantes en la sesión de evaluación b. Estudiar la información. Se puede utilizar diversos procedimientos, por ejemplo, comentar el documento, exponer la información mediante transparencias de retroproyección, etc. c. Ponderar la información identificando datos e informaciones relevantes, contrastar visiones, relacionar la información interna con la externa, relacionar la información con la situación del caso, de la institución, del contexto, etc.
2. Expresión de juicios de valor ajustados a la información	<ul style="list-style-type: none"> d. Expresar juicios de valor individuales: específicos relacionados con los objetivos de evaluación y, generales, sobre el objeto de evaluación. e. Construir juicios intersubjetivos de valor, mediante interacciones dialógicas que propicien valoraciones compartidas, puntos de vista coincidentes, etc. concretados en expresiones lingüísticas construidas <i>ad hoc</i>.

<p>3. Formulación de propuestas razonables y posibles</p>	<p>f. Expresar propuestas individuales de acción como consecuencia de la evaluación: específicas, relacionadas con los objetivos del diseño evaluativo y, generales relacionadas con el objeto de evaluación.</p> <p>g. Adoptar propuestas colectivas de acción compartidas por el equipo que evalúa.</p>
---	---

3. Fases y acciones a desarrollar en la sesión de evaluación

Finalmente en un **informe evaluativo** se expresan ordenadamente los juicios de valor y las informaciones en que se fundamentan. Este informe evaluativo se comunica al órgano u órganos competentes de la institución y a otras audiencias si procede.

El proceso evaluativo desarrollado desde la planificación hasta el informe expresa la capacidad evaluativa de la organización y de las personas implicadas. La evaluación desarrollada adecuadamente aporta los siguientes elementos:

- Conocimiento sobre la institución. Específicamente sobre el objeto evaluado y, también, sobre sus interrelaciones con otros aspectos institucionales.
- Orientación de las decisiones que se puedan adoptar sobre la materia evaluada.
- Cohesión organizativa como consecuencia de compartir valores.
- Desarrollo humano y organizativo.

2.3. LA META-EVALUACIÓN

La metaevaluación es la crítica de la evaluación desarrollada con el fin de identificar sus puntos fuertes y débiles.

Las acciones metaevaluativas son importantes para orientar la propia acción evaluativa corrigiendo los posibles errores y desviaciones.

Se trata de mirar retrospectivamente la acción evaluativa desarrollada con el fin de enjuiciar sus aciertos y errores con una intencionalidad claramente retroalimentadora de ulteriores procesos evaluativos.