

¿QUÉ EVALUAR DE LOS CENTROS EDUCATIVOS?

**Propuesta y justificación de dimensiones a evaluar
Comité Técnico del Proyecto de Evaluación de Centros Docentes en Canarias**

INDICE DEL CONTENIDO

- 1. INTRODUCCIÓN**
- 2. ¿POR QUÉ CONSIDERAR EL CONTEXTO, LOS PROCESOS Y LOS RESULTADOS EDUCATIVOS?**
- 3. JUSTIFICACIÓN DE LAS DIMENSIONES DEL CONTEXTO**
- 4. JUSTIFICACIÓN DE LAS DIMENSIONES REFERIDAS A LOS PROCESOS**
- 5. JUSTIFICACIÓN DE LAS DIMENSIONES REFERIDAS A LOS RESULTADOS EDUCATIVOS**
- 6. ¿PARA QUÉ DEBERÍA SERVIR ESTE MODELO CONCEPTUAL DE REFERENCIA?**



1. INTRODUCCIÓN

El *propósito de este documento* es presentar las dimensiones que serán objeto de evaluación en el Proyecto de Evaluación de Centros Docentes en Canarias. Sin embargo, no nos limitaremos a enumerar dichas dimensiones sino que también presentaremos las razones que fundamentan su inclusión, en consonancia con los principios que orientan el Proyecto (véase el documento Proyecto de "Evaluación de Centros Docentes de Canarias").

Para facilitar la comprensión del documento comenzaremos con algunas precisiones terminológicas y metodológicas. Para identificar qué evaluar vamos a utilizar los términos ámbito, dimensión y subdimensión. La evaluación atenderá a tres *ámbitos* de los centros educativos: el contexto, los procesos y los resultados. Dentro de cada ámbito se han seleccionado ciertos aspectos a evaluar que denominamos *dimensiones* y, dentro de la mayoría de las dimensiones se han identificado una serie de cuestiones a evaluar que denominamos *subdimensiones*.

Después de esta introducción pasaremos a justificar la elección de cada uno de los ámbitos, dimensiones y subdimensiones seleccionadas.

Desde el punto de vista metodológico consideramos necesario, en primer lugar, señalar qué relación tiene la propuesta de aspectos a evaluar con algunos de los principios del Proyecto de Evaluación de Centros Docentes de Canarias y, en segundo lugar, explicitar los criterios que han guiado la selección de dimensiones y subdimensiones.

Los principios que quisiéramos comentar son los siguientes: (a) fundamentación rigurosa, (b) visión comprensiva, (c) parsimonia científica y oportunidad temporal y, por último, (d) equilibrio y contextualización.

Fundamentación rigurosa. La propuesta que presentamos se fundamenta en resultados de la investigación educativa orientada a la mejora de los centros escolares y en conclusiones extraídas de las experiencias de otras Comunidades Autónomas sobre evaluación de centros. Se trata, en todo caso, de una propuesta con la que se pretende obtener información válida para la mejora y el debate social sobre la calidad de la educación escolar en Canarias, y que es susceptible de ir perfeccionándose a medida que el proyecto de evaluación se desarrolle en la práctica.

Visión comprensiva. Partimos de una visión de los centros educativos como realidades socialmente construidas como resultado de las relaciones sociales entre sus miembros, pero que a su vez mantienen relaciones dinámicas con otros agentes e instituciones, es decir, que no sólo dependen del entorno en que están ubicadas, sino que también ejercen cierta influencia sobre el mismo. Por lo tanto, la responsabilidad de la educación es algo compartido, no exclusivo del profesorado ni de las familias, por lo que se ha previsto recoger también información sobre la acción del resto de los agentes implicados: alumnado, Administración educativa y otros agentes del entorno inmediato. No obstante, las fuentes principales de información serán el profesorado, el alumnado, las familias y la propia Administración educativa.

Parsimonia científica. Una de las ideas básicas que ha guiado la elaboración de la propuesta ha sido acotar una serie de dimensiones de evaluación relevantes para la mejora escolar, sin pretender abarcar todas desde el principio con la intención de ir completando en sucesivas ediciones los aspectos a evaluar, e incluso eliminando aquellos que no ofrezcan información útil para la mejora.



Equilibrio y contextualización. El equilibrio hace referencia a la necesidad de incluir en los informes no sólo los puntos débiles sino también los puntos fuertes de los centros educativos evaluados. La contextualización alude a la necesidad de desarrollar la evaluación teniendo en cuenta las características distintivas de cada centro, así como de los contextos en los que están ubicados. Por ello, planteamos una evaluación de centros que quiere ser sensible a las diferencias que existen entre los distintos centros educativos (por ejemplo, entre centros de Educación Primaria y centros de Educación Secundaria) y prestamos especial atención a la recogida de información del contexto.

Los criterios –o, más bien, grupos de criterios- que han guiado la selección de dimensiones y subdimensiones están muy relacionados con los principios comentados y son los siguientes:

1º. Partimos del hecho de que la comunidad científica no dispone de una teoría universalmente aceptada acerca de los centros educativos y su funcionamiento (Bryk & Hermanson, 1993). Como señalan Stoll y Fink (1999: 81-82) "Varios modelos han aportado piezas al rompecabezas teórico, pero ninguna teoría es lo bastante completa como para incorporar todas las variables que afectan a la eficacia de la escuela". Tampoco disponemos de indicadores de calidad que permitan evaluar todos los aspectos relevantes de los centros educativos. En el contexto de la red C de trabajo del proyecto INES (Proyecto Internacional de Indicadores de la Educación de la OCDE), Gil Traver (1999: 17-18) ha señalado que "No existe todavía, ni en el ámbito de los procesos ni en los demás campos educativos, un cuerpo firme y definitivamente establecido de indicadores, sino que se siguen explorando las posibilidades de ofrecer nuevos indicadores, para lo cual continua el trabajo tanto de definición y fundamentación teórica como de análisis de las posibilidades de medida". No obstante, para que la recogida de información tenga sentido y el análisis e interpretación de la misma pueda proporcionar claves útiles para la mejora de la educación -tanto desde la perspectiva de la mejora de los centros escolares, como desde la mejora de los procesos de toma de decisiones de la Administración educativa- hemos tratado de fundamentar, lo más rigurosamente posible, la selección de ámbitos, dimensiones e subdimensiones. Con objeto de facilitar su comprensión y discusión nos parece necesario explicitar las razones que han servido de base para la selección de estas dimensiones y subdimensiones. No obstante, como cualquier propuesta está sujeta a la crítica, ésta permitirá ir ajustando el proceso de evaluación a su objetivo principal, esto es, recoger información relevante para la mejora de la educación.

2º. Las fuentes en las que nos hemos basado para la selección de dimensiones y subdimensiones han sido: por una parte, la revisión de estudios acerca de la eficacia escolar y la mejora de la escuela, y de diversos modelos y experiencias de evaluación de centros llevadas a cabo en diversas Comunidades Autónomas (*Plan de Evaluación de Centros Docentes de la Comunidad Autónoma Andaluza, Plan de Evaluación de Centros Docentes de Cataluña y Plan de Evaluación de Centros de Educación Infantil y Primaria del País Vasco*), y en particular las desarrolladas en Canarias (*Proyecto Experimental de Evaluación de Centros de Canarias, y Proyecto de Evaluación Interna y Desarrollo de Centros*); y, por otra parte, la experiencia docente, directiva, supervisora, evaluadora e investigadora de los miembros del Comité Técnico responsable del Proyecto.

3º. Aunque hay bastantes elementos en común entre los distintos centros escolares, hemos procurado plantear la evaluación teniendo en cuenta las diferencias que existen entre los mismos, principalmente entre centros de Educación Infantil y Primaria, y centros de Educación Secundaria (Firestone & Herriot, 1982; Handy & Aitken, 198; Hargreaves, 1996; Hargreaves, Earl & Ryan, 1998; Purkey & Smith, 1985).



2. ¿POR QUÉ CONSIDERAR EL CONTEXTO, LOS PROCESOS Y LOS RESULTADOS EDUCATIVOS?

La Evaluación de Centros Docentes de Canarias atenderá a tres ámbitos diferentes: el contexto del centro, los procesos educativos y los resultados educativos.

En su fundamentación teórica, la evaluación de centros educativos debe mucho a la tradición de estudios sobre la eficacia de las escuelas. Sin pretender realizar una revisión histórica de dichos estudios, sí conviene señalar que en sus inicios, en la segunda mitad de la década de los sesenta el modelo dominante era el denominado de entrada-producto (*input-output*) en el que en el primer ámbito (entrada) se incluían variables escolares y sociales de modo aditivo, sin tener en cuenta variables de proceso.¹ Se trataba de un modelo de 'caja negra' en el que no se consideraban los procesos educativos. Sin embargo, a partir de la década de los setenta se comenzó a prestar atención a algunas variables escolares de proceso y posteriormente, en la década de los ochenta, aparecen una serie de estudios que tratan de identificar las dimensiones que caracterizan a las llamadas escuelas eficaces. Estos estudios dieron lugar a la elaboración de modelos teóricos globales y al desarrollo de sistemas de indicadores que distinguen cuatro tipos de factores: de entrada, de contexto, de proceso y de producto.

¿Por qué considerar dimensiones del contexto escolar? Desde los primeros estudios acerca de la eficacia de las escuelas ha quedado claro que el nivel socioeconómico de las familias influye en los resultados académicos del alumnado. Sin embargo, la investigación más reciente también señala otras características del contexto como elementos que influyen en el desarrollo de los procesos escolares e indirectamente también en los resultados. Por ello, dentro de las dimensiones del contexto hemos incluido las siguientes: el tipo de alumnado al que atiende el centro, la tipología del centro, el tamaño del centro, la implicación de las familias en la vida del centro y los recursos disponibles, tanto internos como externos.

Dentro de este ámbito hemos incluido dimensiones que conceptualmente pueden clasificarse como de entrada. Sin embargo, consideramos que no es necesario realizar dicha distinción pues, en cualquier caso, se trata de aspectos sobre los que el centro no tiene un control directo y que modulan tanto los procesos como los resultados escolares, que es lo que nos interesa tener en cuenta y destacar.

El propósito de recoger información de tan amplia gama de aspectos del contexto es poder disponer de la misma para interpretar la información que se recoja sobre procesos y resultados educativos, siguiendo el principio de contextualización de la evaluación, de tal modo que no se realicen valoraciones sesgadas ni comparaciones no equitativas.

¿Por qué considerar dimensiones de los procesos educativos? Como ya señalamos, aunque los primeros modelos de análisis de la eficacia escolar no consideraban elementos de los procesos educativos, o los incluían en el contexto, la investigación realizada a partir de la década de los setenta avala la tesis de que los resultados educativos están modulados no sólo por factores del contexto escolar sino también por los propios procesos educativos. De hecho otra línea de investigación y de trabajo con centros escolares sobre la mejora de la escuela, paralela por mucho tiempo a la de la eficacia de la escuela, ha puesto de relieve la importancia de los procesos educativos.²

¹ Para una revisión histórica de dichos estudios pueden consultarse: Báez de la Fe (1992), Clark, Lotto & Astuto (1984), Muñoz-Repiso y col. (1995), Purkey & Smith (1983) y Stoll y Fink (1999).

² Durante la década de los noventa se han intentado relacionar las líneas de trabajo de la eficacia escolar y la mejora de la escuela. Dos ejemplos de ello lo constituyen los trabajos de Reynolds y col. (1997) y de Stoll y Fink (1999). En nuestro contexto Bolívar Botía (1999) ha presentado una síntesis muy buena del debate actual.



Este ámbito, junto al de resultados, es el más difícil de delimitar y evaluar, sin embargo, obviarlo sería renunciar a contar con información útil para la mejora de la educación que ofrecen los centros educativos. El ámbito de los procesos es el más complejo, y quizás por ello la propuesta que presentamos será más discutible, pero abordando el tema con toda la cautela que sea necesaria, consideramos que la Evaluación de Centros de Canarias no debe renunciar a recabar información sobre el mismo.

Las dimensiones identificadas en este ámbito son las siguientes: la dirección escolar y el liderazgo instructivo, la organización del trabajo del profesorado, la organización del currículum, las relaciones sociales, las metas, creencias y valores, el aprovechamiento de recursos internos, el aprovechamiento de recursos externos, y los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula.

Teniendo en cuenta las limitaciones que impone el modelo general de evaluación adoptado, así como los recursos humanos y materiales disponibles, no es posible abarcar en profundidad todos los elementos incluidos en el ámbito de los procesos educativos por lo que en un primer momento los procesos de aula se abordarán de modo muy elemental. Más adelante, al justificar cada dimensión, ahondaremos en las razones que fundamentan dicha decisión.

¿Por qué considerar dimensiones de los resultados educativos? Porque no tiene sentido evaluar los centros escolares, en tanto que organizaciones educativas, sin explorar los resultados que producen. Reconociendo las limitaciones que imponen los instrumentos de recogida de información disponibles, de carácter cuantitativo, y siendo conscientes del riesgo de que, como consecuencia de la evaluación, se puedan generar sesgos en el modo en que el profesorado y los centros interpreten el tipo de información recogida, consideramos posible, valioso y necesario explorar este ámbito como parte de la evaluación de centros. Al justificar las dimensiones elegidas ahondaremos en las razones que fundamentan dicha elección.

En el cuadro 1 se recogen los ámbitos y dimensiones que se pretende contemplar en la Evaluación de Centros de Canarias.

CUADRO 1: ÁMBITOS Y DIMENSIONES DE LA EVALUACIÓN DE CENTROS

CONTEXTO	PROCESOS	RESULTADOS
*Tipología del centro	*Dirección y liderazgo	*Resultados académicos del alumnado
*Tipo de alumnado	*Organización del trabajo del profesorado	*Pruebas externas de rendimiento
*Tamaño del centro	*Organización del currículum	*Relaciones familia-centro educativo (primaria)
*Implicación de las familias	*Relaciones sociales	*Implicación del alumnado en la vida del centro (secundaria)
*Recursos disponibles: internos y externos	*Metas, creencias y valores	*Otros resultados
	*Aprovechamiento de recursos	
	*Procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula	



3. JUSTIFICACIÓN DE LAS DIMENSIONES DEL CONTEXTO

Los aspectos del contexto a los que la evaluación va a prestar atención son los siguientes:

- La tipología del centro, esto es las modalidades de enseñanza que se desarrollan en el mismo.
- El tipo de alumnado al que atiende el centro.
- El tamaño del centro.
- La implicación de las familias en la vida del centro.
- Los recursos disponibles, tanto internos como externos.

Hay una amplia gama de factores externos que pueden influir en la organización interna de los centros educativos. ¿Por qué se propone atender a estas dimensiones y no a otras? La selección de estas dimensiones se debe a que se trata de factores relacionados estrechamente con los centros educativos y que, según los resultados de la investigación educativa, tienen una influencia patente en su funcionamiento.

Tipología del centro. Aunque todos los centros educativos comparten características comunes, la modalidad o modalidades de enseñanza que se desarrollan en cada uno de ellos lo diferencia de los demás y establece condiciones específicas bajo las que se desarrollan los procesos educativos y organizativos. En lo que atañe a su funcionamiento, no es lo mismo un centro de Primaria que uno de Secundaria, ni un centro de Educación Infantil que un Colectivo de Escuelas Rurales (C.E.R.), ni un centro que sólo imparta Enseñanza Obligatoria que otro que no lo haga; no es lo mismo una Escuela de Música que una Escuela Oficial de Idiomas.

Como ya señalamos, en la literatura especializada se indica que existen algunas diferencias entre los centros de Educación Primaria y Secundaria, diferencias que son significativas a la hora de promover la mejora de la educación que proporcionan (Allison, 1983; Firestone & Herriot, 1982; Gimeno Sacristán, 1996; Handy & Aitken, 1988; Hargreaves, 1996; Hargreaves, Earl y Ryan, 1998; Muñoz-Repiso y col., 1995; Purkey & Smith, 1985; Stoll y Fink, 1999). Debido a que uno de los objetivos básicos del Proyecto de Evaluación es impulsar la mejora de la educación que ofrecen los centros, es necesario atender, en la propia evaluación, a algunas de las diferencias que existen entre ambos tipos de centros.

Desde un punto de vista organizativo, es más complejo un centro en el que se imparte E.S.O., Bachillerato y Ciclos Formativos, es decir varios ciclos o niveles de escolarización, que un centro en que se imparte sólo Educación Primaria; también es más complejo un C.E.R., en el que parte del profesorado desarrolla su docencia de modo compartido en varias unitarias, que un centro de Educación Infantil; es más complejo un Conservatorio de Música, que una Escuela de Música.

Tipo de alumnado. El tipo de alumnado que asiste a un centro plantea un dilema organizativo: cómo dar respuesta a los diversos intereses, necesidades y capacidades del alumnado. Este dilema está especialmente presente en los centros de Secundaria (Bryk, Lee & Smith, 1983). La edad del alumnado, su clase social, su trasfondo cultural o étnico, si son chicos o chicas, qué necesidades educativas tienen, ... configuran "la particular mezcla de estudiantes" que compone un centro educativo la cual influye en su funcionamiento organizativo (Stoll, 1999).



Dentro de esta dimensión se considerarán las siguientes subdimensiones:

- * Diversidad sociocultural:
 - nivel sociocultural de las familias del alumnado
 - nivel socioeconómico de las familias del alumnado
- * Diversidad de capacidades:
 - alumnado con necesidades educativas especiales
 - nivel académico de entrada del alumnado de 1º de E.S.O.
- * Diversidad étnica (nacionalidad de origen)
- * Movilidad del alumnado
- * Otras características del alumnado:
 - expectativas e intereses de entrada del alumnado de 1º de E.S.O.
 - actitudes de entrada del alumnado de 1º de E.S.O.
 - procedencia del alumnado de Formación Profesional.

Desde una perspectiva organizativa, un centro educativo será más complejo en la medida en que el alumnado sea más diverso, menos homogéneo, lo que requerirá una respuesta más diferenciada al dilema organizativo de cómo dar respuesta a los diferentes intereses, capacidades y trasfondos del alumnado.

Tamaño del centro. El tamaño de un centro es un aspecto que parece tener una influencia evidente en la organización de los centros educativos (Muñoz-Repiso, 1995). Parece claro que, a mayor tamaño, mayor complejidad organizativa. Pero, además, el tamaño de la escuela es un factor significativo para la determinación del ambiente de aprendizaje. Los estudios efectuados han solido mostrar que los centros escolares pequeños facilitan la construcción de una atmósfera cordial y un sentido de comunidad, mientras que los grandes ofrecen al alumnado la posibilidad de elegir entre una más amplia gama de materias y de oportunidades de aprendizaje aparte del curriculum formal (O.C.D.E., 1991). Los resultados de la investigación parecen indicar que el impacto del tamaño de un centro en su organización interna es ambivalente por lo que Bryk, Lee & Smith (1993: 189) se atreven a sugerir: "Los centros no deberían ser tan grandes que inhiban un sentido de comunidad ni tan pequeños que impidan una oferta curricular amplia y suficientes recursos instructivos." Vamos a considerar el número de estudiantes a los que atiende un centro, y el número de grupos-clase que tienen constituidos como indicadores del tamaño de los centros.

Implicación de las familias. Una de las características presentes en las escuelas eficaces es la amplia implicación y colaboración de los padres con los centros educativos (Bolívar Botía, 1999; Stoll y Fink, 1999). Este hecho está más documentado en centros de Infantil/Primaria que de Secundaria, sin embargo, parece claro que la implicación de las familias en el aprendizaje de sus hijos y en la vida de ambos tipos de centros contribuye a la mejora de la educación (Bryk, Lee & Smith, 1983; Chrispeels, 1996; Leithwood & Jantzi, 1999; Ng, 1999).

Dentro de esta dimensión vamos a considerar dos subdimensiones:

- * La implicación de las familias en el aprendizaje de sus hijos, expresada en el apoyo que ofrecen en casa.
- * Las relaciones familia-escuela, incluida la participación de padres y madres en los procesos de toma de decisiones en la escuela.

Debido a que en la Educación Infantil/Primaria la responsabilidad de la asistencia del alumnado al centro recae en los padres, también vamos a valorar el grado de implicación de las familias por medio del absentismo del alumnado.³ Por otro lado, debido a que las

³ En Educación Secundaria la asistencia al centro depende del alumnado por lo que, en ese caso, vamos a considerar el absentismo como un indicador del ámbito de resultados, en la medida en que refleja el grado de implicación del alumnado en la vida del centro educativo.



relaciones familia-escuela están mucho menos desarrolladas en Educación Secundaria y son más difíciles de trabajar con resultados positivos que en Educación Infantil/Primaria, hemos incluido esta subdimensión en el ámbito del contexto referida sólo a centros de Educación Secundaria.⁴

Recursos disponibles. Por último, dentro de las dimensiones referidas al contexto, hemos incluido los recursos. Parece claro que la mera disponibilidad de recursos no asegura que un centro ofrezca una educación de calidad. Sin embargo, los recursos disponibles - materiales y humanos- facilitan o dificultan el desarrollo de la actividad educativa y organizativa, son una condición necesaria, aunque no suficiente, para la mejora (Muñoz-Repiso, 1995; O.C.D.E., 1991). Además, debido a que uno de los objetivos del Proyecto de Evaluación es recabar información útil para la toma de decisiones de la Administración educativa, la inclusión de los recursos como dimensión a evaluar parece evidente.

Distinguimos entre recursos internos, disponibles en el centro, y recursos externos, a los que tiene acceso el centro pero que se encuentran en el exterior y no son de uso exclusivo del centro.

Dentro de los recursos internos vamos a considerar las siguientes subdimensiones:

- * Infraestructura del centro
 - instalaciones
 - dotaciones
- * Recursos económicos disponibles (presupuesto asignado)
- * Recursos humanos del centro:
 - personal disponible
 - especialización del personal docente
 - estabilidad del profesorado
 - absentismo del profesorado
 - tiempo que tarda la Administración educativa en cubrir las bajas de profesorado

Dentro de los recursos externos se considerarán las siguientes subdimensiones:

- * Servicios:
 - servicios de apoyo pedagógico
 - otros servicios
- * Recursos materiales: ingresos extras que vienen dados, no conseguidos activamente por el centro.
- * Infraestructura de la zona:
 - instalaciones
 - dotaciones

En este ámbito del contexto sólo consideraremos los recursos disponibles. El uso y aprovechamiento de los mismos, así como los recursos captados activamente por el centro los hemos incluido en el ámbito de los procesos.

Estrictamente hablando el tamaño, la tipología del centro y los recursos son características estructurales. No obstante, las hemos incluido en el contexto debido a que son aspectos que no están bajo el control directo de los centros educativos, y a que cada uno de ellos facilita o dificulta el funcionamiento organizativo e influye también en sus resultados.

⁴ Por las razones apuntadas, hemos incluido la subdimensión relaciones familia-escuela en centros de Educación Infantil/Primaria en el ámbito de los resultados.



4. JUSTIFICACIÓN DE LAS DIMENSIONES REFERIDAS A LOS PROCESOS

Los aspectos relativos a los procesos que van a considerarse en la evaluación de centros docentes son los siguientes:

- Dirección y liderazgo.
- Organización del trabajo del profesorado.
- Organización del currículum.
- Relaciones sociales.
- Metas, creencias y valores.
- Aprovechamiento de recursos internos y externos.
- Procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula.

El ámbito de los procesos es, quizás, el más complejo de evaluar de los tres que abarca el modelo de evaluación que proponemos. Habría múltiples aspectos que podrían evaluarse en esta dimensión y que tienen un impacto directo o indirecto en los resultados educativos. ¿Por qué se propone atender a estas dimensiones y no a otras? En la selección de estas dimensiones se ha tomado como referencia la propuesta de Lee, Bryk & Smith (1993) así como algunas de las características de las llamadas 'escuelas eficaces'. Según la síntesis que presenta Bolívar Botía (1999), el ejercicio de un claro liderazgo instructivo por parte de la dirección, la coherencia y articulación del currículum, y las relaciones de colegialidad entre el profesorado caracterizan a las 'escuelas eficaces'. Por su parte, Stoll y Fink (1999) recogen en su síntesis los siguientes aspectos: liderazgo instructivo, metas claras, y creencias y valores comunes, dentro de una gran categoría que denominan una misión común; además añaden la colaboración entre el profesorado dentro de la categoría énfasis en el aprendizaje. Por último, Sammons y col. (1995) reiteran las características liderazgo profesional, y visión y objetivos comunes. Por otra parte, Lee, Bryk & Smith (1993) identifican tres aspectos relevantes en el ámbito de los procesos: lo que denominan la organización de la autoridad, la organización del trabajo del profesorado y del alumnado, y la estructura de relaciones sociales.

Dirección y liderazgo orientado a la mejora. Una de las conclusiones de la investigación acerca de los procesos de cambio en los centros educativos es que el tipo de dirección y liderazgo que predomine en un centro condicionará el inicio y desarrollo de propuestas de mejora (Gil Traver, 1999; Leitwood & Jantzi, 1999; OCDE, 1991). La evaluación se centrará en el análisis de aquellas funciones directivas orientadas a la mejora de la educación, así como al liderazgo pedagógico desarrollado por los niveles intermedios de coordinación.

Organización del trabajo del profesorado. El modo en que se organiza el trabajo del profesorado define la estructura del puesto de trabajo y condiciona el desarrollo de los procesos educativos. No es lo mismo enseñar a un mismo grupo de estudiantes diversas áreas, que enseñar a distintos grupos distintas áreas o materias. Esta es una de las diferencias básicas entre los centros de Primaria y Secundaria (Handy & Aitken, 1988). En el caso de los centros de Secundaria, los Departamentos constituyen uno de los ejes básicos de su funcionamiento pedagógico (Lee, Bryk & Smith, 1983; Hargreaves, 1996). Por otra parte, no sólo la estructura condiciona el ejercicio de la docencia e influye en el aprendizaje académico del alumnado, sino también los criterios y procedimientos internos de asignación del profesorado a grupos, cursos y áreas/materias (Lee, Brik & Smith, 1993).

Por eso, en la evaluación de esta dimensión se considerarán los siguientes aspectos:

- * Funcionamiento de los órganos de coordinación docentes:
 - número y tipo de órganos de coordinación/equipos
 - procesos de toma de decisiones
 - temas que se tratan/temas sobre los que se toman decisiones
- * Criterios de asignación del profesorado a grupos/cursos y asignaturas



Organización del currículum. El modo en que está organizado el currículum que ofrece un centro influye poderosamente en el aprendizaje académico del alumnado, porque establece sus oportunidades de aprendizaje. Esto es así en todo tipo de centros, pero especialmente en el caso de los centros de educación Secundaria, ya que existen diferencias dentro de cada centro en cuanto a las opciones que tienen distintos alumnos y alumnas para acceder a las distintas áreas o materias (Lee, Bryk & Smith, 1993).

Dentro de la organización del currículum del centro la evaluación atenderá a las siguientes subdimensiones:

- * Oferta educativa del centro:
 - oferta específica en centros de Educación Primaria (p. ej.: enseñanzas no obligatorias como la Ed. Infantil; oferta curricular extraordinaria como Inglés en Ed. Infantil o desde 1º de Ed. Primaria; oferta metodológica como talleres o grupos flexibles)
 - diversas trayectorias del alumnado en centros de Secundaria
 - oferta de actividades extraescolares
- * Asignación de alumnado y profesorado a asignaturas y grupos:
 - criterios de promoción
 - criterios de distribución del alumnado en grupos
 - criterios de distribución del alumnado en áreas y materias (Secundaria)
- * Procesos de planificación del currículum:
 - existencia de documentos de planificación del centro (PEC, PCC, PGAC, Programación de Nivel/Ciclo en Primaria y de Departamentos en Secundaria)
 - proceso de planificación (grado de participación, tipo de proceso de elaboración)
 - coherencia de la planificación entre los diversos documentos del centro

Relaciones sociales. Los centros educativos como organizaciones son producto de la interacción social de sus miembros por lo que en su evaluación es imprescindible atender a esta dimensión si se quiere captar parte de lo que sucede en su interior. Como ya señalamos la literatura sobre cambio educativo ha destacado que los centros que mejoran se caracterizan porque su profesorado desarrolla relaciones de colegialidad (CIDE, 1995; Stoll, 1999) y porque el trabajo se desarrolla en un clima escolar positivo (CIDE, 1995).

Dentro de esta dimensión se contemplarán las siguientes subdimensiones:

- * Relaciones profesionales entre el profesorado (trabajo en equipo y colegialidad)
- * Clima escolar:
 - satisfacción general
 - calidad de las relaciones
- * Actividades que promueven relaciones positivas alumnado-personas adultas, en centros de Secundaria
- * Clima del aula
- * Disponibilidad del profesorado respecto a las familias

Inicialmente no se va a considerar la última subdimensión debido a que ello supondría utilizar un instrumento específico y realizar un muestreo de aulas, lo cual añadiría aún mayor complejidad a la evaluación, y su exclusión, entendemos que no menoscaba el valor de la evaluación que se desarrolle como instrumento de promoción de la mejora.

Metas, creencias y valores. Como ya señalamos los centros que desarrollan procesos de mejora se caracterizan por disponer de un conjunto de metas claras y asumidas



por el profesorado y la comunidad educativa, así como un núcleo común de creencias y valores (Bolívar Botía, 1999; CIDE, 1995; Stoll y Fink, 1999).

Dentro de esta dimensión se van a contemplar dos aspectos:

- * Metas del centro:
 - metas formales
 - aprendizajes que promueve el centro
- * Creencias y valores del profesorado:
 - respecto al aprendizaje del alumnado
 - respecto al valor del trabajo en equipo
 - respecto a las relaciones de los centros educativos con las familias

Aprovechamiento de recursos. Como ya señalamos, la mera disponibilidad de recursos no promueve la mejora, es el aprovechamiento de los mismos lo que facilita o dificulta el funcionamiento de los centros y el desarrollo de procesos educativos de mayor o menor calidad.

Dentro del aprovechamiento de recursos internos se consideran las siguientes subdimensiones:

- * Uso y aprovechamiento de instalaciones
- * Uso y aprovechamiento de recursos
- * Distribución del presupuesto del centro (criterios)
- * Política del centro respecto a las bajas del profesorado

Dentro del aprovechamiento de recursos externos se consideran las siguientes subdimensiones:

- * Uso de servicios:
 - de apoyo pedagógico
 - otros servicios
- * Recursos captados activamente por el centro y su uso
- * Uso de la infraestructura externa

Procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula. Los centros educativos tienen sentido en tanto instituciones orientadas al aprendizaje del alumnado. El aula sigue siendo el espacio no sólo físico sino también psicosocial y educativo en el que el alumnado pasa la mayor parte del tiempo escolar y en el que se le ofrece cierto tipo de oportunidades de aprendizaje. Una de las conclusiones básicas de la experiencia de desarrollo de proyectos de mejora y de la investigación sobre cambio educativo es que los esfuerzos innovadores, para ser realmente efectivos, no deben estar centrados únicamente en las organizaciones educativas como unidad y en los procesos que en ella se desarrollan, sino también y específicamente en los procesos de aula (Bolívar Botía, 1999; Stoll y Fink, 1999).

Siendo conscientes de la pertinencia de esta dimensión proponemos abordarla inicialmente de modo muy elemental, debido a varias razones. Apuntamos algunas de ellas:

- a) La complejidad de los procesos de aula supone que la evaluación de los mismos requiere una metodología cualitativa y recursos humanos de los que no dispone el Proyecto de Evaluación actualmente.
- b) Desde una instancia externa, como es el I.C.E.C., es inviable afrontar una evaluación de los procesos de aula que sea sensible a las diferencias contextuales de cada aula; entendemos que no se puede realizar una evaluación estandarizada de los procesos de aula; en este sentido la función de las agencias externas de evaluación y de los servicios de apoyo externo a los centros educativos debería estar orientada a la promoción y facilitación de procesos de evaluación interna de los centros que incluya el análisis de los procesos de aula.



- c) Por último, si se quiere realizar una evaluación rigurosa, consideramos que el mandato político de evaluar los centros en un espacio limitado de tiempo, requiere centrarse exclusivamente en los procesos de aula o considerarlos de modo muy elemental.

5. JUSTIFICACIÓN DE LAS DIMENSIONES REFERIDAS A RESULTADOS EDUCATIVOS

Ya señalamos la complejidad del ámbito de los procesos. Al referirnos, ahora, al ámbito de resultados hemos de reconocer que también se trata de algo complejo no sólo en cuanto a su definición sino, sobre todo, en cuanto a su 'medición' de resultados.

Si la evaluación ha de atender a los distintos tipos de centro teniendo en cuenta sus características específicas (escuela de Infantil, colegio de Primaria, de Secundaria,...), en lo que atañe a los resultados no se puede utilizar un modelo uniforme para el análisis de los distintos tipos de centro. Con esta perspectiva se ofrece la propuesta que presentamos.

Resultados académicos. Aunque, educativamente hablando, no es necesariamente lo más importante en todas las modalidades de enseñanza (Ed. Primaria, Ed. Secundaria Obligatoria, Programas de Garantía Social, Bachillerato, y Formación Profesional) se van a evaluar los resultados académicos, aunque por medio de indicadores distintos.

Pruebas externas de rendimiento. En el tramo de enseñanza obligatoria (concretamente en 6º de Ed. Primaria y 4º de Ed. Secundaria Obligatoria) también se van a evaluar los resultados por medio de pruebas externas de rendimiento como una medida de contraste con los resultados académicos. Las áreas que serán objeto de evaluación son las siguientes: Lengua Castellana y Literatura, Matemáticas y Primer Idioma.

Relaciones familia-escuela. Esta dimensión se ha considerado oportuno incluirla aquí, pero sólo referida a los centros de Primaria porque consideramos que los centros que presentan una alta participación de las familias han llegado a tal situación como producto de acciones desarrolladas hacia y con padres y madres, lo cual puede considerarse un resultado del trabajo e iniciativa del centro. En los centros de Secundaria, debido a su mayor tamaño y complejidad, así como a la edad del alumnado, es mucho más difícil implicar a las familias, por estas razones incluimos esta subdimensión en el ámbito del contexto.

Implicación del alumnado en la vida del centro. En los centros de Ed. Secundaria se considerará el grado de implicación del alumnado en la vida de los institutos como un modo indirecto de valorar los resultados que está obteniendo el centro respecto al aprendizaje no académico del alumnado.

Otros resultados. Por último hemos incluido resultados de otro tipo referidos a los Programas de Garantía Social y a los Ciclos Formativos (Formación Profesional).

A continuación se relacionan los indicadores que se utilizarán para evaluar la dimensión resultados:

Primaria

1. Resultados académicos del alumnado

- % de quienes superan el ciclo en los tres últimos cursos
- tasa de desfase (por ciclo)
- % de los que promocionan (por ciclo)



2. Pruebas externas de rendimiento en 6º de Ed. Primaria:

- Lengua Castellana y Literatura
- Matemáticas
- Primer idioma
-

[Algunos aspectos de resultados del grupo clase – lista de control (como elemento de contraste)]

3. Relaciones familia-escuela**Educación Secundaria Obligatoria****1. Resultados académicos del alumnado**

- % de quienes superan el ciclo en los tres últimos cursos
- tasa de desfase (por ciclo)
- % de quienes promocionan del 1er. ciclo
- % de quienes titulan (2º ciclo)

2. Pruebas externas de rendimiento 4º de E.S.O.:

- Lengua Castellana y Literatura
- Matemáticas
- Primer idioma

[Algunos aspectos de resultados del grupo clase – lista de control (como elemento de contraste)]

3. Implicación del alumnado en la vida del centro

- Absentismo
- Participación en la vida del centro (actividades extraescolares; participación en la toma de decisiones)
- Hábitos, valores y actitudes
- Expectativas de futuro

Bachillerato**1. Resultados académicos del alumnado**

- % de quienes superan todas las áreas de 1º y 2º
- % de alumnos y alumnas repetidores (1º y 2º)
- % de alumnos que titulan y nº de alumnos que se presentan a la Prueba de Acceso a la Universidad.
- Resultados de la PAU (% aprobados/ %presentados; %aprobados/ %superan 2º Bachillerato)

2. Implicación del alumnado en la vida del centro

- Absentismo y abandono
- Participación en la vida del centro (actividades extraescolares; participación en la toma de decisiones)

Formación Profesional**1. Resultados académicos del alumnado**

- % de alumnos que titulan en cada uno de los niveles de la FP (Ciclos Formativos de Grado Medio, Ciclos Formativos de Grado Superior)



2. Otros resultados

- Competencia profesional (FCT)
- Inserción laboral

3. Implicación del alumnado en la vida del centro

- Absentismo y abandono
- Participación en la vida del centro (actividades extraescolares; participación en la toma de decisiones)

Programas de Garantía Social**1. Resultados académicos del alumnado**

- % de alumnos que superan el Programa de Garantía Social

2. Otros resultados

- Número de alumnos que superan la prueba de acceso a Ciclos Formativos

3. Implicación del alumnado en la vida del centro

- Absentismo y abandono
- Participación en la vida del centro (actividades extraescolares; participación en la toma de decisiones)

6. ¿PARA QUÉ DEBERÍA SERVIR ESTE MODELO CONCEPTUAL DE REFERENCIA?

Con el objeto de clarificar el sentido del modelo conceptual que acabamos de presentar y procurar evitar un uso inadecuado del mismo, ofrecemos las siguientes consideraciones:

¿Para qué debería servir este modelo conceptual de referencia? Entre otras cosas pretende servir a los siguientes propósitos:

- a) Explicitar las razones que han llevado a seleccionar estas dimensiones y no otras, y contribuir así a la discusión pública acerca de la calidad de la educación en Canarias.
- b) Ayudar a construir un marco de referencia para el análisis de la calidad de los centros educativos que permita adquirir una visión comprensiva de la realidad con el doble propósito de: promover la mejora de los centros educativos de Canarias y ofrecer información útil para la toma de decisiones de la Administración educativa.
- c) Proporcionar un marco de referencia que facilite la interpretación de la información que se recoja en el proceso de evaluación, tanto a corto plazo (elaboración de informes) como a medio y largo plazo (el desarrollo del Proyecto los próximos años).

¿Para que no está pensado el modelo propuesto?

- a) No está pensado para buscar relaciones causales entre los aspectos que se han delimitado en los diferentes ámbitos. Como han señalado Bryk & Hermanson (1983: 471) "Los datos de indicadores no sirven de base para el análisis causal." Esto es debido a que el modo en que se recogen dicho tipo de datos no permiten hacer inferencias causales, es decir, no permiten afirmar que existen relaciones de causa y efecto entre los aspectos a que hacen referencia.



b) No está pensado como un estándar inamovible que permita emitir juicios 'cerrados' sobre la calidad de los centros, etiquetándolos, es decir, ubicándolos en una clasificación de centros de calidad.

c) No está pensado para inferir qué decisiones políticas conviene tomar. "Los indicadores no son un sustituto de las ideas educativas o de las decisiones acerca de las políticas educativas que deben desarrollarse en la práctica. Éstas últimas siempre están influidas por valores así como por el conocimiento." (Darling-Hammond & Ascher, 1991: 25). O dicho con otras palabras: "Los indicadores no pueden sustraer del proceso político las decisiones básicas acerca de la escolaridad, esto es, de la reflexión y el debate entre los políticos y la ciudadanía quienes son los responsables últimos de su buen funcionamiento." (Oakes, 1986: 23).

BIBLIOGRAFÍA

Allison, D.J. (1983) Towards an improved understanding of the organizational nature of schools, *Educational Administration Quarterly*, 19(4), 7-34.

Báez de la Fe, B. F. (1991) El movimiento de escuelas eficaces: Implicaciones para la innovación educativa, *Revista de Educación*, 294, 407-426.

Bolívar Botía, A. (1999) *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid: Síntesis.

Bryk, A.S. & Hermanson, K.L. (1993) Educational Indicators Systems: Observation on Their Structure, Interpretation and Use, in *Review of Research in Education*, 19, 451-484.

Cabrera, L. (Dir.) (1999) Sistema de Indicadores de la Educación para Canarias. Documento Base. Las Palmas de G.C.: I.C.E.C.

Chrispeels, J. (1996) Effective Schools and Home-School Partnership Roles: A Framework for Parent Involvement, *School Effectiveness and School Improvement*, 7(4), 297-323.

Clark, D.; Lotto, L.S. & Astuto, A. (1984) Effective Schools and School Improvement: A Comparative Analysis of Two Lines of Inquiry, *Educational Administration Quarterly*, 20(3), 41-68.

Damas Hurtado, I. y Muñoz Luque, B. (1998) *Evaluación de Centros Docentes*. Sevilla: Dirección General de Evaluación Educativa y Formación del Profesorado, Consejería de Educación y Ciencia, Junta de Andalucía.

Darling-Hammond, L. & Ascher, C. (1991) *Creating Accountability in Big City Schools*. NCREST/ERIC Clearing House in Urban Education: New York..

Direcció General d'Ordenació Educativa (1998) *Avaluació Interna de centres. Consideracions Generals*. Barcelona: Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya.

E.I.D.E.C. (1999) *Prácticas de Evaluación Interna y Desarrollo de Centros*. Las Palmas de G.C.: I.C.E.C.

Firestone W.A. & Herriot, R.E. (1982) Prescriptions for Effective Elementary Schools Don't Fit Secondary Schools, *Educational Leadership*, 40 (december), 51-53.



- Gil Traver, Flora de (1999) *Indicadores educativos sobre entorno y procesos*. Madrid: INCE.
- Gimeno Sacristán, J. (1996) *La transición a la educación secundaria*. Madrid: Morata.
- Handy, Ch. & Aitken, R. (1988) *Understanding Schools as Organizations*. London: Penguin Books.
- Hargreaves, A. (1996) *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, A.; Earl, L. y Ryan, J. (1998) *Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes*. Barcelona: Octaedro.
- Lee, V.E.; Bryk, A.S. & Smith, J.B. (1993) The Organization of Effective Secondary Schools, in *Review of Research in Education*, 19, 171-267.
- Leithwood, K. & Jantzi, D. (1999) Transformational School Leadership Effects: A Replication, *School Effectiveness and School Improvement*, 10(4), 451-479.
- Muñoz-Repiso, M.; Cerdán, J.; Murillo, F.J.; Calzón, J.; Castro, M.; Egido, I.; García, R. y Lucio-Villegas, M. (1995) *Calidad de la educación y eficacia de la escuela. Estudio sobre la gestión de los recursos educativos*. Madrid: CIDE.
- Ng, S. (1999) Home-School Relations in Hong Kong: Separation or Partnership, *School Effectiveness and School Improvement*, 10(4), 551-560.
- Oakes, J. (1986) *Educational indicators: A guide for policymakers*. New Brunswick: Rutgers University, Center for Policy Research in Education. (ED 315 920)
- O.C.D.E. (1991) *Escuelas y calidad de la enseñanza. Informe internacional*. Barcelona: Paidós/M.E.C.
- Purkey, S.C. & Smith, M.S. (1983) Effective Schools: A Review, *Elementary School Journal*, 83(3), 427-452.
- Purkey, S.C. & Smith, M.S. (1985) School Reform: The District Policy. Implications of the Effective Schools Literature, *Elementary School Journal*, 85(4), 353-389.
- Reynolds, D.; Bollen, R.; Creemers, B; Hopkins, D.; Stoll, L. y Lagerweij, N. (1997) *Las escuelas eficaces. Claves para la mejora de la enseñanza*. Madrid: Santillana.
- Stoll, L. (1999) Realising Our Potential: Understanding and Developing Capacity for Lasting Improvement, *School Effectiveness and School Improvement*, 10(4), 503-532.
- Stoll, L. y Fink, D. (1999) *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora*. Barcelona: Octaedro

