

LA EVALUACIÓN DE CENTROS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA: DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA

Pablo J. Santana Bonilla

RESUMEN

La evaluación de centros educativos de enseñanzas no universitarias es una práctica emergente en el sistema educativo español. A lo largo de este trabajo presentamos y valoramos críticamente cuatro modelos de evaluación de centros de secundaria, luego presentamos el modelo desarrollado en el contexto del Plan de Evaluación de Centros de Canarias (PECCAN), plan diseñado con el propósito de evaluar los centros de enseñanzas no universitarias sostenidos con fondos públicos; finalmente aportamos algunas conclusiones acerca de la evaluación de centros de secundaria.

PALABRAS CLAVE: evaluación de centros, centros de educación secundaria, modelos de evaluación, proceso de evaluación.

ABSTRACT

The evaluation of secondary schools is an emergent practice in the Spanish Educational System. In this article we review four secondary school evaluation models, then we present the model developed in the context of the Canary Island School Evaluation Plan, a plan aimed to evaluate Canary Island's schools from infant to secondary education; finally we arrive at some conclusions about the evaluation of secondary schools.

KEY WORDS: school evaluation, secondary schools, evaluation models, evaluation process.

0. INTRODUCCIÓN

En nuestro contexto, la evaluación de centros educativos no ha sido, ni es todavía, una práctica habitual. Sin embargo puede afirmarse que comienza a ser una realidad cada vez más frecuente, lo cual justifica la necesidad de reflexionar sobre la evaluación de centros de secundaria. Diversas razones explican la expansión de dicha práctica social, de entre las cuales quisiéramos destacar cuatro relacionadas con otros tantos temas de actualidad: la calidad educativa, la autonomía de los centros, el control del *currículum* y el impacto del discurso neoliberal en educación.

La presencia creciente de la evaluación de centros como práctica social está asociada al discurso de la calidad en educación. Calidad y evaluación están estrechamente relacionadas. Hablar de calidad supone emitir juicios sobre el valor de la

práctica educativa, y emitir juicios de valor sobre la práctica educativa es una forma de definir la evaluación. Por lo tanto, para alcanzar la calidad hay que evaluar¹ (OCDE, 1991; De Miguel, 1994) y todos los modelos de calidad, y las prácticas a ellos asociados, conllevan procesos de evaluación.

La expansión de la evaluación está relacionada, además, con la tendencia de las administraciones educativas a otorgar mayor autonomía a los centros escolares en el desarrollo del *currículum*². Esta tendencia supone, sin embargo, atribuir a los centros mayor responsabilidad acerca de la calidad de la enseñanza que imparten y, en este contexto, éstos se ven sometidos a procesos de evaluación externa y presionados a desarrollar procesos de evaluación interna o autoevaluación con el fin de «demostrar» su eficacia y su calidad (Gimeno Sacristán, 1992).

La expansión de la evaluación de centros escolares tiene también que ver con la utilización creciente por parte de las administraciones públicas de mecanismos de evaluación externa como medios de control del *currículum*, de la gestión de los centros y del trabajo del profesorado. Lundgren (1992), especialista europeo en temas de evaluación, ha sugerido que si hasta hace poco el control social del *currículum* se realizaba en buena medida por medio de la selección de los contenidos, ahora se tiende a realizar por medio de la medición de los resultados de la escolarización. Por otra parte, la evaluación externa también puede utilizarse, y se utiliza, como mecanismo de control de la gestión de centros educativos y del trabajo del profesorado (Angulo, 1995a; Bolívar, 1994).

Este contexto ha propiciado que en las últimas décadas haya ido calando, en parte de la sociedad civil y en buena parte de los agentes del sistema educativo, el discurso neoliberal sobre la educación (Carbonell, 1996). Desde dicha perspectiva se ve al servicio educativo como un mercado, a las familias como clientes a los centros como unidades de producción (Angulo, 1995b; Bolívar Botía, 1999). Este discurso promueve la competitividad entre centros, lo cual, junto al fenómeno demográfico del descenso de la natalidad, provoca que algunos centros educativos, mayormente de educación secundaria, se embarquen en procesos de evaluación con el propósito de mantener su clientela actual y captar nuevos clientes, siguiendo incluso modelos importados del ámbito empresarial como, por ejemplo, el EFQM o la norma ISO 9000.

El subtítulo que hemos puesto a este artículo trata de recoger dos ideas: por una parte, que la evaluación de centros de educación secundaria es una práctica

¹ También es cierto que al evaluar estamos promoviendo cierta definición de calidad (Santana Bonilla, 2001b).

² Como ya señalamos en otro lugar, «La autonomía no se otorga o se recibe, sino que se conquista, se construye y se desarrolla». (Guarro Pallás, Hernández Rivero, Luengo Horcajo y Santana Bonilla, 1997: 88). Por supuesto que sin algunos «mínimos normativos» no es posible la autonomía, sin embargo la concesión de espacios de autonomía por medio de la normativa no asegura su desarrollo en la práctica organizativa.

social en expansión en el sistema educativo español, que no está presente sólo en la reflexión de la academia sino en la experiencia de las comunidades educativas de muchas instituciones escolares, y por otra parte que, desde una perspectiva personal, nuestra trayectoria en este ámbito ha ido de la teoría (formación, reflexión...)³ a la práctica (participación en un amplio proyecto de evaluación de centros). Dicho con otras palabras, consideramos que desde la academia no basta con reflexionar sobre la práctica o investigar la realidad educativa, hay que participar en proyectos de intervención social.

Los objetivos básicos de este trabajo pueden resumirse en tres: presentar y valorar críticamente algunos modelos de evaluación de centros, exponer un modelo concreto y aportar algunas reflexiones acerca de la evaluación, todo ello referido a centros de educación secundaria. Para facilitar la comprensión de las ideas expuestas, el artículo está dividido en cuatro grandes apartados: en el primero realizamos una breve acotación del tema de la evaluación de centros de educación secundaria; en el segundo apartado exponemos y comentamos críticamente algunos modelos aplicados a centros de educación secundaria; en el tercero describimos y valoramos críticamente el modelo que fundamenta el Plan de Evaluación de Centros de Canarias (PECCAN); por último, presentamos algunas conclusiones, producto de la reflexión realizada a partir de la literatura académica sobre evaluación y de nuestra experiencia práctica.

1. LA EVALUACIÓN DE CENTROS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA: ACOTANDO EL TERRENO

Antes de exponer varios modelos de evaluación consideramos necesario aclarar diversas cuestiones. Por ello, en este apartado, primero definiremos qué entendemos por evaluación de centros, luego expondremos algunas características específicas de los centros de secundaria como «objetos» de evaluación y, finalmente, discurriremos acerca del carácter (externa/interna) y funciones (sumativa/formativa) de la evaluación.

¿Por qué hemos titulado este artículo «evaluación de centros de secundaria», y no «evaluación institucional de centros de secundaria», que parecería ir más en consonancia con la denominación escogida para este número monográfico de la revista *Curriculum*? El concepto de evaluación institucional ha sido definido como «una aproximación comprensiva a las instituciones educativas como un todo, abor-

³ Fruto de la reflexión teórica fue un trabajo acerca de la gestión de calidad total publicado hace unos años (Santana Bonilla, 1997) cuyas conclusiones principales entendemos siguen siendo vigentes. Esto último lo corrobora el hecho de que sean varias voces las que se hayan levantado cuestionando la gestión de calidad total (Bolívar, 1999; Escudero, 1999; Murillo Tordecilla, 2000). Hay también voces a favor (Álvarez, 1999; Gento Palacios, 1996; López Rupérez, 1994, 2000).





dando tanto procesos como resultados, la eficacia y la mejora, la calidad de la gestión y los procedimientos establecidos para asegurar la misma» (De Miguel, 1997:172), e integra modalidades de evaluación habitualmente consideradas como contrapuestas: evaluación interna y evaluación externa, así como la utilización de indicadores y la revisión por colegas. Como algunos de los modelos de evaluación seleccionados no se ajustan a esta definición de evaluación institucional, hemos preferido hablar de evaluación de centros. Además, albergamos dudas acerca de la viabilidad de la evaluación institucional así definida en centros de enseñanzas no universitarias. Más adelante en este trabajo expondremos algunas de las razones en que se basan esas dudas.

En la evaluación de centros escolares el objeto de evaluación es el centro como organización; sin embargo, la investigación ha demostrado que, aunque todos tienen elementos en común, existen diferencias entre aquellos que imparten etapas educativas distintas. Ya en 1983, Allison planteó la necesidad de distinguir no sólo entre los centros escolares y otras organizaciones sino también entre distintos tipos de centros según la etapa educativa que en ellos se imparte (Allison, 1983). Aunque hay casos en los cuales pueden encontrarse más semejanzas entre un centro de secundaria y uno de primaria que entre dos del mismo nivel, puede afirmarse que los institutos de educación secundaria se parecen entre sí en bastantes aspectos y, por lo tanto, se diferencian de los colegios de primaria. Entendemos que ambos tipos de centros son diferentes, al menos, en los siguientes aspectos: el tamaño, la estructura organizativa, las metas, la cultura profesional dominante, la formación inicial del profesorado, la organización del currículum, y la influencia de la dirección en el ámbito pedagógico, aspectos que explicamos a continuación (ver tabla 1)⁴.

Los centros de secundaria suelen ser de mayor tamaño y complejidad organizativa que los de primaria (Johnson, 1990). Los centros de secundaria, por lo general, suelen tener entre cincuenta y ciento cincuenta profesores, mientras que los de primaria suelen tener entre diez y treinta. Existen centros, tanto de primaria como de secundaria, de menor y mayor tamaño que el señalado, sin embargo suelen ser la excepción.

La estructura organizativa de los centros de primaria se caracteriza, entre otras cosas, porque por lo general cada docente atiende a un grupo de estudiantes, porque posee básicamente dos niveles de autoridad (estructura plana) y porque el profesorado puede trabajar como un grupo (el claustro). Por contraste, la enseñanza en los centros de secundaria está organizada de modo que cada docente atiende a varios grupos de estudiantes, por lo que cada grupo se relaciona con varios docentes

⁴ Algunas de estas diferencias están también ligadas al tamaño del centro, como por ejemplo la estructura organizativa y la influencia de la dirección en el ámbito pedagógico. Recientemente se han creado, al menos en Canarias, Centros de Enseñanza Obligatoria (CEOs) que suelen reunir enseñanzas desde Infantil a ESO y que no contemplamos en la discusión.

TABLA 1. DIFERENCIAS ENTRE CENTROS DE PRIMARIA Y SECUNDARIA

ASPECTOS	COLEGIOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA	INSTITUTOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA
Tamaño	Entre 10 y 30 profesores/as.	Entre 50 y 150 profesores/as.
Estructura organizativa	<ol style="list-style-type: none"> (1) Cada maestro/a enseña a un grupo de alumnos/as. (2) Estructura plana. (3) El profesorado puede trabajar como un grupo (Claustro). 	<ol style="list-style-type: none"> (1) Cada profesor/a enseña a varios grupos de estudiantes; departamentalización. (2) Estructura vertical. (3) Una organización compleja; el profesorado no puede trabajar como un solo grupo.
Metas	<ol style="list-style-type: none"> (1) El profesorado suele tener un sentido más compartido de las metas y propósitos de la escuela. (2) Se suele poner énfasis en habilidades básicas (lectura, escritura, cálculo). 	<ol style="list-style-type: none"> (1) No suele haber un sentido compartido de las metas del centro. (2) No suelen haber énfasis compartidos por todo el profesorado del centro.
Cultura profesional	Suele primar el individualismo.	Suele primar la balcanización; tiene mucha importancia la subcultura de asignatura; la organización del conocimiento condiciona la estructura organizativa.
Formación inicial del profesorado	Generalista (hay pocos especialistas).	Especialista en una materia o asignatura (no en un área).
Currículum	<ol style="list-style-type: none"> (1) Obligatorio. (2) Organizado en torno a áreas (globalización). (3) Atención a la diversidad: adaptaciones curriculares. 	<ol style="list-style-type: none"> (1) Obligatorio sólo en ESO. (2) Organizado en torno a áreas en ESO, materias en Bachillerato y módulos en Formación Profesional Específica. (3) Atención a la diversidad: adaptaciones curriculares, diversificación curricular, programas de garantía social, optatividad en ESO y Bachillerato, agrupamientos flexibles y taller de fomento de autonomía de aprendizaje.
Dirección organizativa	Puede ejercer cierta influencia en los procesos de enseñanza-aprendizaje.	Su influencia en los procesos de enseñanza-aprendizaje es, prácticamente, nula.

—la estructura organizativa funciona según el principio de departamentalización por asignaturas o grupos de asignaturas—, estructuralmente poseen más de dos niveles de autoridad (se trata de una estructura vertical), y el profesorado no puede trabajar como un grupo, por lo que puede afirmarse que nos encontramos ante una organización compleja (Abbott, 1986; Handy & Aitken, 1988; Johnson, 1990; Little, 1990; Siskin, 1991). Siskin (1991), en un estudio acerca de los departamentos en los centros de secundaria, ha llegado a las siguientes conclusiones: los departamentos son unidades organizativas que forman distintas subculturas dentro de un centro, proporcionan nexos de relación y participación en la comunidad y en la cultura más amplia de las respectivas disciplinas, y sirven como unidades organizativas po-

derosas en la medida en que elaboran políticas (es decir, establecen principios y criterios de actuación) y toman decisiones.

En cuanto a las metas organizativas, el profesorado de los centros de primaria suele tener un sentido más compartido de las metas y propósitos de la escuela, y en algunos casos puede encontrarse hasta cierto consenso. El énfasis educativo normalmente está en el desarrollo de las habilidades básicas (lectura, escritura y cálculo). Por el contrario, en los centros de secundaria el profesorado no suele tener un sentido colectivo de las metas del centro, ni tampoco suele haber énfasis educativos compartidos por todo el profesorado del centro (Firestone & Herriot, 1982). Little (1990: 195) señala que «en la mayoría de los centros de secundaria la persistencia de la autonomía del aula aislada y la importancia de los diversos ‘menús’ optativos contribuye a mantener la independencia de los profesores respecto a sus colegas y a limitar el sentido de comunidad». Y, además, argumenta que los centros de secundaria se caracterizan por perseguir múltiples metas debido a las crecientes expectativas públicas de las que son objeto. La multiplicidad de metas, que se refleja en la diversidad de ámbitos a las que atienden: académico, vocacional, socioemocional, moral y político, dificulta la construcción de una visión compartida de las mismas por parte del profesorado.

En cuanto a la cultura profesional, en los centros de primaria suele predominar el individualismo, mientras que en los de secundaria la cultura dominante es la balcanización, adquiriendo mucha importancia la subcultura de la asignatura debido, en buena parte, a la propia organización del currículum (Ball & Lacey, 1984; Grossmann & Stodolsky, 1994; Hargreaves, 1991; 1994-95; 1996).

Las diferencias estructurales y culturales existentes entre los centros de primaria y secundaria también tienen mucho que ver con la formación inicial de su profesorado y la naturaleza y organización del currículum que proveen (Siskin, 1991). La formación inicial del profesorado de primaria suele ser generalista, hay pocos especialistas. Con la LOGSE encontramos los siguientes: en Educación Física, en Lenguas Extranjeras, en Música y en Audición y Lenguaje o Pedagogía Terapéutica. La formación inicial del profesorado de secundaria suele ser de especialistas en materias o asignaturas. Uno de los problemas de la reforma en el tramo de la Educación Secundaria Obligatoria es la escasez de profesorado formado para enseñar áreas y no asignaturas o materias⁵. El *currículum* que proveen las escuelas primarias tiene carácter obligatorio, está organizado en torno a áreas, metodológicamente se promueve la globalización y la atención a la diversidad se articula principalmente en torno a las adaptaciones curriculares. Las escuelas secundarias no ofrecen un currículum obligatorio (excepto en el tramo de la Educación Secundaria Obligatoria, con salvedades, como, por ejemplo, la optatividad), currículum que está organizado

⁵ Este problema es mayor, si cabe, en áreas como Ciencias de la Naturaleza y Ciencias Sociales, Geografía e Historia.

en torno a materias (excepto en el tramo de la Educación Secundaria Obligatoria), y la atención a la diversidad se lleva a cabo por distintas vías, como son: las adaptaciones curriculares, los programas de diversificación curricular, los programas de garantía social y la optatividad, entre otras.

La influencia que los directores pueden tener sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula es diferente según se trate de centros de primaria y secundaria. En los centros de primaria los directivos pueden ejercer cierta influencia, en los de secundaria su influencia en los procesos de enseñanza-aprendizaje es, prácticamente, nula (Firestone & Herriot, 1982). Esta diferencia está muy relacionada con las diferencias en cuanto a formación inicial del profesorado, organización del currículum y tamaño de los centros de ambos niveles.

Otras características distintivas de los centros de secundaria respecto a los de primaria, apuntadas por Handy & Aitken (1989), son las siguientes: la mayor madurez del alumnado, incluido el hecho de que ya han pasado por seis años de escolaridad o más; la creciente fuerza e importancia que han adquirido las presiones del grupo de iguales; las demandas del sistema de exámenes externos: la selectividad; las expectativas —normalmente bajas— de empleo, y el acercamiento a la edad adulta.

Estas características ponen de manifiesto que tiene sentido plantearse la evaluación de centros de secundaria como una tarea específica que debe contemplarlas.

Antes de pasar a describir y valorar varios modelos de evaluación, quisiéramos plantear algunas reflexiones acerca del carácter y funciones de la evaluación. Una de las distinciones habituales al hablar de evaluación es la diferencia entre evaluación externa y evaluación interna. Normalmente se presentan como dos tipos de evaluación diferentes. Hubo un tiempo en que la tendencia era valorar una sobre la otra. Más recientemente se ha defendido la complementariedad de ambas (por ejemplo: Nevo, 1997). Sin embargo, nosotros nos atrevemos a dar un paso más y plantear que más que dos puntos opuestos, el carácter de la evaluación puede visualizarse como una línea a lo largo de la cual pueden ubicarse los distintos modelos y experiencias de evaluación.

¿Qué criterios definen el carácter de la evaluación? El criterio básico por el que habitualmente se distingue entre ambos tipos de evaluación suele ser quién «hace» la evaluación: si la realizan agentes externos la evaluación es externa, si la realizan agentes internos la evaluación es interna. Este criterio no es tan simple como parece, pues respecto a él pueden plantearse tres cuestiones cuya respuesta puede ser diferente: quién realiza la recogida de información, quién analiza la información y quién elabora el informe de evaluación. Sin embargo, este criterio ampliado no es suficiente para definir el carácter de la evaluación. Al mismo habría que añadir, al menos, cuatro criterios más: quién toma la iniciativa de emprender la evaluación; quién define qué y cómo se va a evaluar; cómo se «hace» la evaluación (cuál es el papel de los agentes internos y externos, y cómo se elabora el informe de evaluación), y qué uso se hace de los resultados de la evaluación (ver tabla 2). En conclusión, el carácter de la evaluación viene definido por la respuesta que se dé a cada una de las cinco preguntas enumeradas, por lo que hay modelos y prácticas de



TABLA 2. CRITERIOS QUE DEFINEN EL CARÁCTER EXTERNO/INTERNO DE LA EVALUACIÓN

- Quién toma la iniciativa de emprender la evaluación.
- Quién define qué y cómo se va a evaluar.
- Quién «hace» la evaluación.
 - Quién realiza la recogida de información.
 - Quién analiza la información.
 - Quién elabora el informe de evaluación.
- Cómo se «hace» la evaluación.
 - Cuál es el papel de los agentes internos y externos.
 - Cómo se elabora el informe de evaluación.
- Qué uso se hace de los resultados de la evaluación.

evaluación que tienen un carácter abiertamente externo o interno, mientras que otros tiene un carácter mixto, aunque siempre más cercano a alguno de los polos⁶.

Otro de los aspectos clave de la evaluación tiene que ver con las funciones que ésta cumple. La conocida distinción de Scriven entre evaluación sumativa y formativa sigue siendo útil, la primera orientada al control y la segunda orientada a la mejora. Sin embargo, consideramos que, aunque pueden existir algunos casos de evaluación que combinen ambas funciones, cualquier modelo o práctica de evaluación responde principalmente a una de las dos funciones. No es posible abordar ambas funciones a la vez con el mismo grado de profundidad.

2. MODELOS DE EVALUACIÓN DE CENTROS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

A continuación presentamos y analizamos cuatro modelos de evaluación aplicados a centros de educación secundaria. Los criterios que hemos seguido para seleccionarlos han sido los siguientes: que hayan sido ensayados en la práctica en España y que se refieran a centros de educación secundaria, ya sea que fueron diseñados para centros de ese tipo o que no habiendo sido diseñados para secundaria se hayan aplicado a dicho tipo de centros. Los modelos seleccionados son: la propuesta de De Miguel y col. (1994), el modelo EFQM aplicado a centros educativos (López Rupérez, 1994; 2000; MEC, 1997; 1999), y los modelos de evaluación de

⁶ En la concreción de estos criterios me ayudó mucho una conversación con mi colega José María Gobantes.

centros aplicados por las consejerías de Educación de dos comunidades autónomas: Andalucía (Junta de Andalucía, 1998; 2000) y Cataluña (Corominas, 2000; Direcció General d'Ordenació Educativa, 1998)⁷.

En el análisis y valoración de los modelos seguiremos el siguiente esquema: primero describiremos sus bases teóricas y conceptuales, los propósitos de la evaluación, los ámbitos y dimensiones objeto de evaluación, el proceso de evaluación, y los instrumentos y procedimientos de recogida de información. Luego realizaremos algunos comentarios acerca de la extensión del uso del modelo, así como algunas valoraciones acerca de la viabilidad del mismo y de su utilidad para la mejora de la enseñanza que imparten los institutos de educación secundaria.

El primer modelo que analizaremos es el propuesto por De Miguel y colaboradores (1994). Dicho modelo se basa en la propuesta de Stufflebeam (1987) CIPP (Contexto, Input, Proceso, Producto) y se fundamenta en los siguientes supuestos:

- a) Cada centro escolar dispone de unos recursos específicos (de infraestructura y equipamiento, así como la dotación de personal y servicios propios) que le diferencian de los demás centros. Sus relaciones con su entorno le pueden proporcionar recursos que sirven de apoyos a su funcionamiento (entrada).
- b) La estructura, el funcionamiento interno y el clima constituyen los factores en torno a los cuales pueden agruparse las variables de proceso que inciden en la eficacia de un centro educativo (proceso).
- c) La actividad desarrollada en los centros educativos produce resultados. Por lo tanto, la evaluación de un centro debe incluir el análisis de sus resultados. Éstos, sin embargo, pueden analizarse desde diversas perspectivas (resultados).
- d) Las características específicas del entorno en que está ubicado cada centro educativo definen su modo de ser y condicionan la actividad educativa que desarrolla (contexto).

En la tabla 3 se resumen los ámbitos y dimensiones objeto de evaluación⁸. En este modelo, los propósitos de la evaluación son los siguientes (De Miguel y col., 1994:35-36):

⁷ Un modelo de evaluación de secundaria propuesto recientemente es el descrito en Equipo Redes (2000). No lo hemos analizado aquí porque está dirigido sólo a la Educación Secundaria Obligatoria, porque está en proceso de implantación (un ciclo completo de evaluación abarca cuatro años) y porque disponemos de poca información acerca del mismo. No obstante es un modelo que, en una primera lectura, parece bastante interesante. El equipo que lo promueve está dirigido por Alvaro Marchesi y dispone de una página web en la que se puede encontrar información acerca del mismo: www.idea-educa.com.

⁸ Más adelante en la concreción del modelo se identifican seis dimensiones: contexto, infraestructura (del ámbito de características de entrada), estructura, función, clima (del ámbito de proceso) y resultados.

TABLA 3. MARCO TEÓRICO QUE AGRUPA LOS FACTORES QUE SERÁN OBJETO DE EVALUACIÓN EN EL CENTRO EDUCATIVO (TOMADO DE DE MIGUEL Y COL., 1994:39)

<p>CONTEXTUALES</p> <ul style="list-style-type: none"> – Características del centro – Ambiente socioeducativo – <i>Background</i> de los alumnos/as 	<p>DE PROCESO</p> <ul style="list-style-type: none"> – Estructura – Funcionamiento – Clima/Cultura
<p>DE PRODUCTO (<i>OUTPUT</i>)</p> <ul style="list-style-type: none"> – Desarrollo de la organización – Rendimiento de los individuos – Satisfacción de los clientes – Reputación institucional 	<p>DE ENTRADA (<i>INPUT</i>)</p> <ul style="list-style-type: none"> – Instalaciones y recursos – Dotación de personal – Servicios que ofrece – Apoyos externos

- a) Averiguar si el centro tiene establecidos de forma clara y pública los principios y objetivos que van a orientar la acción pedagógica, valorando si éstos son adecuados a la finalidad y características concretas de la institución educativa.
- b) Averiguar si el centro organiza eficazmente los recursos (humanos, físicos, económicos, etc.) de que dispone y si sus estructuras organizativas son eficaces para el desarrollo de los programas educativos que tiene encomendados.
- c) Averiguar si el centro escolar alcanza los objetivos que se proponen para un determinado período de tiempo.
- d) Averiguar si el centro progresa en su desarrollo como organización y qué impacto han tenido los procesos de mejora que se han establecido.
- e) Averiguar el grado de relación que el centro tiene con el entorno.

Siguiendo a Cranston (1991), De Miguel y col. (1994) proponen un procedimiento de autorrevisión o autoevaluación con asesoramiento externo que consta de tres grandes fases: negociación y sensibilización, implementación o autorrevisión, y toma de decisiones y seguimiento, que se resumen en la figura 1. Aunque al tratarse de una modalidad de evaluación interna, cada centro puede utilizar los instrumentos que considere oportunos, de carácter cuantitativo o cualitativo; De Miguel y col. (1994) ofrecen 15 cuestionarios referidos a las distintas dimensiones y dirigidos a alumnado, profesorado y familias del alumnado.

No conocemos el grado de aplicación de este modelo en la práctica, en cualquier caso parte de la instrumentación ofrecida ha sido utilizada y validada (De Miguel y col., 1994:177)⁹. Respecto a la aplicabilidad del modelo y de los instrumentos, la propuesta requiere de un intenso apoyo externo con el que los centros de

⁹ Varios de los autores del modelo son o han sido miembros de la Inspección de Educación.

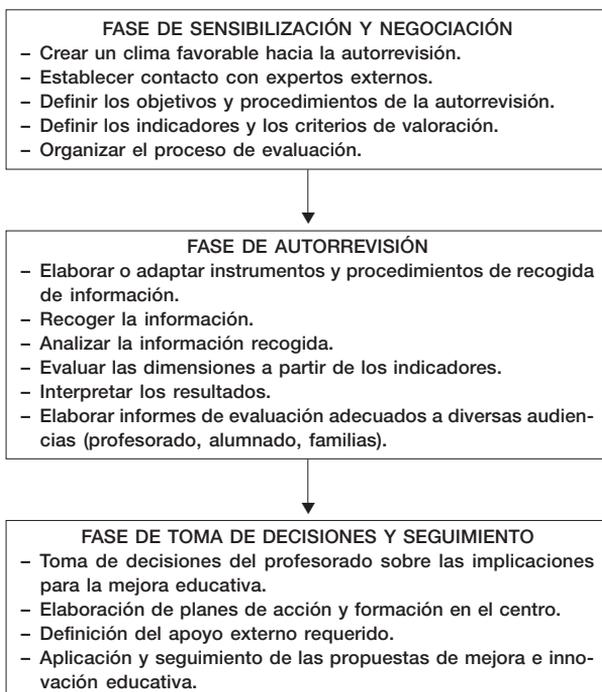


Figura 1. Fases en el diseño y desarrollo del proceso de evaluación del centro educativo (elaborado a partir de De Miguel y col., 1994: 47-49 y 157-162)

secundaria no suelen contar y sin el cual difícilmente puede llevarse a la práctica. Por otra parte, algunos instrumentos son demasiado extensos, por lo que indudablemente habría que adaptarlos para su uso. Por último, en cuanto a su utilidad para la mejora, como en cualquier proceso de evaluación, dependerá del grado de implicación del profesorado y de la comunidad educativa en el proceso de evaluación, el cual, a su vez, dependerá de cómo se lleve a cabo dicho proceso (quiénes toman la iniciativa, cómo se diseña y desarrolla la evaluación, etc.).

En un trabajo posterior De Miguel (1997) ofrece un modelo de evaluación institucional de centros educativos, entendiendo éstos como organizaciones que gestionan programas educativos dirigidos a alumnado que pertenece a determinados contextos sociales. Sostiene que se pueden y deben compatibilizar los propósitos de mejora y rendimiento de cuentas, y sugiere un procedimiento de evaluación de carácter mixto, reúne evaluación externa e interna.

El proceso de evaluación, inicialmente diseñado y aplicado en la enseñanza universitaria, tiene cinco grandes fases: fase de sensibilización y preparación, fase de autoestudio, fase de evaluación externa, elaboración y difusión del informe de evaluación, y diseño del plan de mejora. Los aspectos o dimensiones a evaluar son: el diseño de los proyectos y programas educativos, la organización de la enseñanza, el desarrollo de los procesos educativos y los resultados obtenidos en relación con los objetivos que se pretenden alcanzar en cada uno de los niveles o ciclos.

Aunque comparte diversos elementos en común, esta propuesta se diferencia respecto a la anterior en varios aspectos: por una parte se trata de un modelo mixto de evaluación interna-externa; por otra parte, las dimensiones de la evaluación son algo diferentes y están menos desarrolladas; y por último, ha sido ensayada con cierta extensión en el nivel universitario. En cuanto a su aplicabilidad en centros de secundaria, consideramos que el tiempo permitirá emitir un juicio más ajustado al respecto, sin embargo nos atrevemos a sugerir que su puesta en práctica en secundaria encontrará tres dificultades básicas: la escasez de personal de apoyo externo e interno capacitado para participar en el desarrollo de la evaluación institucional, la escasez de tiempo para el desarrollo de los procesos de evaluación, y la necesidad de contar con el apoyo de buena parte del profesorado para que éstos tengan un impacto real en la práctica.

Respecto a su utilidad para la mejora, la experiencia en el contexto universitario apunta en la dirección de que ésta dependerá del grado en que la evaluación institucional sea asumida, no sólo por los equipos directivos de los centros, o por un grupo de docentes, sino por la mayoría del profesorado y parte del resto de la comunidad educativa.

El siguiente modelo que analizaremos es el modelo de la EFQM (European Foundation for Quality Management) aplicado a centros educativos. Este modelo se basa en la gestión de calidad total¹⁰ y sus supuestos básicos son los siguientes (MEC, 1997a:17)¹¹:

- El modelo EFQM sirve para cualquier tipo de organización y para cualquier clase de actividad.
- Está ordenado sistemáticamente.
- Se basa en hechos y en experiencias contrastadas, no en opiniones personales.
- Es un marco de referencia que otorga una base conceptual común para todo el personal de un centro educativo.
- Constituye un instrumento de formación en la gestión de calidad para todo el personal del centro.
- Sirve para diagnosticar la situación real de un centro educativo público.

¹⁰ Existen varios modelos de evaluación basados en la gestión de calidad, se han multiplicado como las setas (por ejemplo: Gento Palacios, 1996; López Mojarro, 1999; Municio, 2000; Zaballa Pérez, 2000). Aunque no conocemos que se haya utilizado en nuestro contexto, hay un modelo de evaluación de centros, aplicable sobre todo a centros que imparten formación profesional, ensayado en Estados Unidos con cierto éxito (Schargel, 1997).

¹¹ La publicación del MEC (1997) se componen de seis documentos: Guía para la autoevaluación (a), Cuestionario para la autoevaluación (b), Formulario para la autoevaluación (c), Caso práctico de autoevaluación de un centro educativo (exposición del caso) (d), Caso práctico de autoevaluación de un centro educativo (valoración del caso) (e), Materiales para el diagnóstico (f). Se anunció una adaptación del modelo para 1999 (López Rupérez, 2000: 69) pero, por la información de que disponemos, no salió finalmente a la luz.

- El modelo está cerrado en cuanto a los criterios y los subcriterios, pero abierto en cuanto al número y naturaleza de las áreas o indicadores que despliegan el significado de cada subcriterio.
- La aplicación del modelo supone una implicación profunda del personal del centro educativo.
- El modelo facilita la elaboración y corrección de la programación general anual del centro y de los demás proyectos institucionales.

Los supuestos en los que se fundamenta el modelo en su aplicación a la enseñanza pública son los siguientes (MEC, 1997a:22-23):

- a) *Orientación al cliente.* La noción de cliente alude a toda aquella persona o institución que se beneficia directamente de las actividades del centro educativo. El cliente es el árbitro final de la calidad del servicio que se presta, por lo que un centro educativo público debe conocer quiénes son sus clientes y cuáles sus expectativas. La satisfacción del cliente se puede medir y analizar.
- b) *Relaciones de asociación con proveedores.* El concepto de proveedor se refiere a las personas, instituciones u organizaciones que suministran productos, servicios o conocimientos al centro educativo. Las relaciones con los proveedores están basadas en la confianza y en una integración adecuada, generando con ello mejoras y valor añadido a clientes y proveedores.
- c) *Desarrollo e implicación de las personas.* La participación del personal en los procesos de mejora es decisiva. En un centro educativo ha de existir un conjunto de valores compartidos y un clima de confianza y delegación de responsabilidades, generalizándose la comunicación y la implicación, apoyadas en oportunidades para la formación y el desarrollo profesional y personal.
- e) *Procesos y hechos.* Las acciones se gestionan ordenadas sistemáticamente en cada uno de los procesos. La gestión se basa en hechos, en la medición sistemática y en la información.
- f) *Mejora continua e innovación.* El modelo proporciona una cultura de mejora continua. La autoevaluación y la reflexión sobre la posición de un centro educativo respecto a sí mismo y respecto a otros centros (*benchmarking*) han de utilizarse para apoyar la innovación y la mejora.
- g) *Liderazgo y coherencia en los objetivos.* Aquellos que tienen responsabilidades y han de ejercer el liderazgo son quienes desarrollan la cultura del centro. Son los que dirigen los recursos y los esfuerzos hacia la excelencia.
- h) *Ética y responsabilidad.* Los miembros de cualquier organización han de comportarse de acuerdo con una ética que otorga significado a las acciones individuales más allá del que pueda derivarse de las normas. La ética del servicio público ha de impulsar a todo el personal de un centro educativo a esforzarse por mejorar continuamente.
- i) *Orientación a los resultados.* El éxito continuado en el logro de los objetivos depende del equilibrio y la satisfacción de los intereses de todos los grupos que, de una u otra forma, participan en el centro educativo.



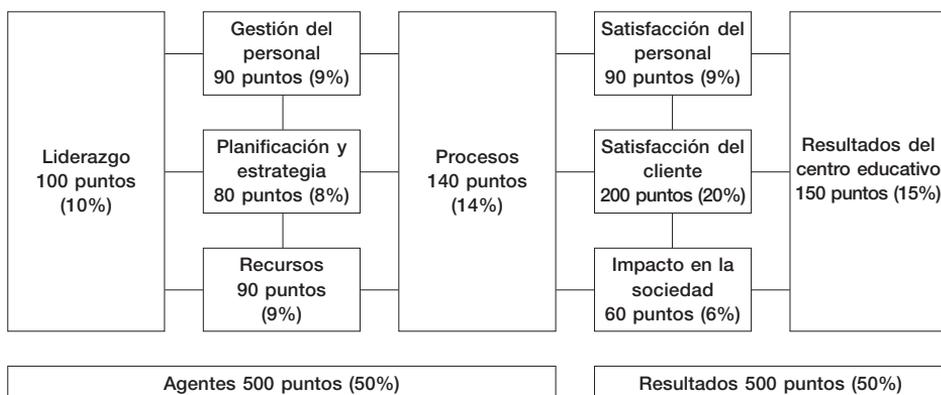


Figura 2. El Modelo Europeo de Gestión de Calidad (tomado de MEC, 1997a:19)

De modo resumido, el modelo europeo de gestión de calidad puede caracterizarse con el siguiente enunciado que incluye las dimensiones objeto de evaluación (ver figura 2):

La satisfacción de los usuarios del servicio público de la educación, de los profesores y del personal no docente, y el impacto en la sociedad se consigue mediante un liderazgo que impulse la planificación y la estrategia del centro educativo, la gestión de su personal, de sus recursos y sus procesos hacia la consecución de la mejora continua de sus resultados. (MEC, 1997a:19)

El proceso de evaluación depende del tipo de instrumento utilizado. Los ofrecidos en MEC (1997) son dos: un cuestionario de 67 preguntas, y un formulario compuesto por 32 apartados, uno para cada subcriterio, de dos páginas cada uno. A continuación describimos brevemente el proceso de autoevaluación en cada caso. El esquema del proceso general de autoevaluación por medio del cuestionario tiene siete grandes fases (MEC, 1997a:57):

- Desarrollo de compromisos.
- Planificación del ciclo de autoevaluación.
- Establecimiento de tareas para realizar la autoevaluación y la formación.
- Comunicación de planes.
- Dirección de la autoevaluación.
- Elaboración de un plan de acción.
- Ejecución del plan de acción.

El esquema del proceso de autoevaluación con el formulario tiene cuatro grandes fases (MEC, 1997c:13-14):

- Constitución del grupo de autoevaluación.
- Valoración individual dentro del subgrupo.

- Valoración conjunta del subgrupo.
- Valoración del grupo.

Como todos los modelos que analizamos en este artículo, el modelo europeo concede una importancia clave al proceso de planificación y desarrollo de planes de mejora subsiguiente a la autoevaluación. Sin embargo, aquí no nos detendremos en la exposición de las propuestas para pasar de la autoevaluación a los planes de acción¹². Entrando en la valoración del mismo, uno de los atractivos básicos del modelo europeo es que ofrece instrumentos y criterios de evaluación ya elaborados, lo cual simplifica y acorta el inicio del proceso de evaluación. Otro de sus atractivos es que plantea un proceso de autoevaluación en el que es el propio centro, sus agentes, el que se evalúa. Sin embargo, la implantación del modelo en el contexto de los Planes Anuales de Mejora ha tenido algunos problemas (Murillo Tordecilla, 2000:7-8):

- Los centros no han contado con asesoramiento externo que ayudara en los procesos de cambio; el apoyo de la Inspección no ha sido todo lo satisfactorio que hubiera sido deseable.
- La competitividad entre centros como elemento de motivación extrínseca para el cambio no es el revulsivo más eficaz para la mejora.
- Seguramente, por la propia cultura y tamaño de los centros de secundaria, el modelo se ha aplicado más en primaria que en secundaria (en proporción cuatro a uno; véase también López Rupérez, 2000:66).

La experiencia de algunos centros de secundaria en la aplicación del modelo apunta estos otros problemas:

- La adaptación del modelo de la EFQM a la realidad de cada centro; si se hace bien, es un proceso complejo que consume bastante tiempo. El lenguaje empresarial, debido al origen del modelo, puede ser un obstáculo cuando no se lleva a cabo una adaptación concienzuda¹³.

¹² Al respecto puede consultarse MEC (1997a: 63-70). El Ministerio ha publicado ejemplos de los proyectos premiados (véase por ejemplo, MEC, 1999).

¹³ Hace poco tuvimos conocimiento de la aplicación de una versión del modelo europeo (en parte en su nueva versión del Modelo de Excelencia: Roure y Rodríguez, 1999) en diez centros de secundaria de Canarias que imparten Formación Profesional Específica. La iniciativa fue promovida por las Cámaras de Comercio de Santa Cruz de Tenerife y Las Palmas, con financiación del Fondo Social Europeo y el apoyo de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias. No conocemos los resultados de la experiencia, pero los comentarios informales de parte del profesorado participante apuntan en la dirección de que los agentes externos que participaron llevando a cabo la evaluación no tenían mucho conocimiento de la realidad de los centros, por lo que la aplicación del modelo, dado su origen empresarial, fue bastante problemática.



- La aplicación del modelo requiere procesos de formación del profesorado y de los demás sectores de la comunidad que participan en la evaluación, a los que los centros no tienen acceso fácilmente.
- Entre las dimensiones a evaluar no se incluyen los procesos de enseñanza-aprendizaje, que deben ser el foco final de la mejora¹⁴.

En cuanto a su utilidad para la mejora, puede afirmarse que el mero uso del modelo europeo no la garantiza, y aquélla dependerá en buena medida del grado de adaptación del mismo a la realidad y características específicas del centro. El grado de implicación del profesorado y de las familias también influirá en la utilidad real del modelo para la mejora.

El Plan de Evaluación de Centros de Andalucía¹⁵ tiene carácter ecléctico y no se enmarca en ninguno de los modelos de evaluación de centros existentes. No obstante, los supuestos que lo sustentan pueden resumirse así (Junta de Andalucía, 2000:8-9):

- Se trata de una evaluación principalmente formativa y, secundariamente, explicativa.
- Es una evaluación multidimensional, porque aborda todos los elementos del centro y considera que dichos elementos están en estrecha interacción.
- Se evalúan fundamentalmente los procesos que se dan en el centro.
- Es una evaluación democrática, que cuenta con la opinión de los evaluados.
- La evaluación debe formar parte de la dinámica normal de actividades del centro.
- La evaluación está dirigida a varias audiencias: los diferentes sectores de la comunidad educativa y la propia Administración Educativa.

Las finalidades básicas del Plan de Evaluación de Centros de Andalucía son:

- Mejorar los procesos y los resultados de la organización y el funcionamiento de los centros.
- Valorar la eficacia de las políticas educativas que tienen en los centros su ámbito de aplicación.
- Integrar la evaluación de centros en el marco de la evaluación del sistema educativo en su conjunto.

¹⁴ Reconociendo esta limitación del modelo, el curso 1998-99 el MEC puso en marcha la elaboración de una guía de autoevaluación dirigida al profesorado aplicando el modelo europeo en el nivel del aula (López Ruperez, 2000: 69). No disponemos, sin embargo, de información directa de los resultados de dicha iniciativa.

¹⁵ La normativa que regula la evaluación externa de centros educativos en Andalucía es la siguiente: Orden de 6 de septiembre de 1996, sobre Evaluación de Centros Docentes de niveles no universitarios, sostenidos con fondos públicos en la Comunidad Autónoma de Andalucía (*BOJA* núm. 115 de 5 de octubre de 1996).

TABLA 4. DIMENSIONES E INDICADORES DEL MODELO DE EVALUACIÓN DE CENTROS APLICADO EN ANDALUCÍA (TOMADO DE JUNTA DE ANDALUCÍA, 2000:11)

DIMENSIONES	INDICADORES
A. Planificación de la actividad educativa.	<ul style="list-style-type: none"> - Calidad de las finalidades educativas. - Adecuación del proyecto curricular de centro. - Efectividad y funcionalidad del reglamento de organización y funcionamiento. - Coherencia y efectividad el plan anual del centro. - Validez de la memoria final de curso.
B. Desarrollo de la actividad educativa: dirección y gestión del centro.	<ul style="list-style-type: none"> - Funcionamiento del Consejo Escolar. - Funcionamiento del Claustro. - Funcionamiento del Equipo Directivo. - Funcionamiento del Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica. - Funcionamiento de los equipos docentes. - Desarrollo de la acción tutorial.
C. Desarrollo de la actividad educativa: dinámica de aula.	<ul style="list-style-type: none"> - Calidad de los aspectos didácticos. - Idoneidad de la metodología. - Adecuación de espacios, materiales y tiempos. - Estrategias de implicación del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje. - Implicación del profesorado en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
D. Resultados de la actividad educativa.	<ul style="list-style-type: none"> - Resultados escolares. - Clima del centro. - Satisfacción de la comunidad educativa con el funcionamiento del centro.
E. Caracterización del centro.	<ul style="list-style-type: none"> - Condiciones del edificio. - Dotación y equipamiento. - Profesorado. - Alumnado. - Personal no docente.

El modelo de evaluación de centros implantado en Andalucía puede caracterizarse, de modo resumido, con la siguiente afirmación (Junta de Andalucía, 1998:15):

El centro, en función de sus características, recursos y contexto concretos, realiza la planificación de su oferta educativa y sus actividades docentes, que plasma en su Proyecto de Centro; pone en marcha dicha planificación a través de actuaciones de sus órganos de gobierno y coordinación pedagógica, y de los miembros de los diferentes sectores de su comunidad escolar; y obtiene unos resultados que analiza y valora.

En la tabla 4 se incluyen las dimensiones e indicadores establecidos en el Plan de Evaluación de Centros. El proceso de evaluación se compone de cinco grandes fases:



- Información previa al centro.
- Aplicación de la evaluación.
- Análisis de la información recogida.
- Elaboración de informes que ponen de manifiesto los logros, las dificultades o los problemas detectados, así como las correspondientes propuestas de mejora.
- Seguimiento de los efectos de la evaluación.

Las técnicas de recogida de información utilizadas son: análisis de documentos, cuestionarios, entrevistas, observación del aula y registro de resultados académicos del alumnado. Los agentes individuales encuestados han sido el profesorado de Educación Primaria y Secundaria, el alumnado de tercer ciclo de Educación Primaria y el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria, los padres y madres del alumnado. Los agentes grupales encuestados han sido el Equipo Directivo, el Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica. También se tienen reuniones con el alumnado, las familias, el profesorado —como Claustro y por Equipos Docentes— y el personal no docente. Los documentos analizados incluyen: el Proyecto Educativo de Centro, el Reglamento de Organización y Funcionamiento, el Proyecto Curricular de Centro, el Plan Anual, la Memoria Final, Actas de distintos órganos de gobierno y coordinación pedagógica, Plan de actuaciones del Equipo Directivo y programaciones de aula¹⁶.

El Plan de Evaluación de Centros de Andalucía ha sido pionero en cuanto a extensión a todo el sistema educativo andaluz y ha mostrado ser una herramienta útil para adquirir un mejor conocimiento y una mayor comprensión de la realidad de los centros educativos por parte de la Administración educativa, así como de cada centro evaluado por sí mismo. Uno de los aspectos novedosos, respecto a otros modelos, es la evaluación de la actividad del aula. El modelo de evaluación elaborado incluye la realización de propuestas de mejora dirigidas a los propios centros evaluados y también a la Administración educativa.

La puesta en práctica del modelo de evaluación que fundamenta el Plan de Evaluación de Centros de Andalucía ha revelado, no obstante, algunos problemas. En primer lugar, la Inspección apuntó la necesidad de desarrollar algunos descriptores adaptados a las características diferenciales entre centros de Educación Primaria y centros de Educación Secundaria. Así mismo, se sugirió que la dimensión resultados de la actividad educativa podría incluir en el futuro la aplicación al alumnado de los centros evaluados de pruebas externas de rendimiento. En el desarrollo del Plan se observaron interferencias entre funciones y tareas habituales de la Inspección y las tareas propias del Plan de Evaluación de Centros, lo cual llevó a la conclusión de la necesidad de contemplar dichas tareas en el plan de trabajo de la Inspección.

¹⁶ En Junta de Andalucía (1998) pueden consultarse ejemplos de los instrumentos utilizados, así como los criterios de valoración de los indicadores.

ción, aumentando los tiempos de dedicación a la evaluación de centros. También se detectó la necesidad de mejorar los mecanismos de notificación a los centros de los plazos previstos para atender las propuestas de mejora, responsabilidad de la Administración educativa, que se han de poner en marcha tras la evaluación, con el propósito de que los centros vean que el Plan no es una acción burocrática, sino un instrumento de mejora. Por último, el aspecto problemático más importante ha sido el seguimiento de las propuestas de mejora del centro: sólo en la medida que se supervise y apoye a los centros en el desarrollo de las propuestas de mejora se habrá conseguido el propósito último de la evaluación, la mejora de los centros educativos (Junta de Andalucía, 2000).

La evaluación de centros docentes en Cataluña¹⁷ se desarrolla según un modelo dual que reúne evaluación interna y externa. Las principales características del modelo pueden resumirse así (Mateo, 2000:182):

- a) Se trata de una evaluación bimodal, complementaria e interactiva de tipo externo e interno.
- b) Tendrá carácter público. Es decir, los criterios y procedimientos de evaluación serán públicos, se informará a las comunidades educativas de las conclusiones generales que se obtengan y de las conclusiones de su centro a cada Consejo Escolar.
- c) Tendrán en cuenta el contexto económico y los recursos de que dispone cada centro, y se efectuará sobre los procesos y los resultados tanto de la organización, la gestión y el funcionamiento como del conjunto de actividades de enseñanza y aprendizaje.
- d) Los agentes evaluadores de la modalidad externa serán los miembros de la Inspección educativa, con la colaboración de los órganos de gobierno y otros sectores de la comunidad educativa.
- e) La evaluación interna será realizada por los propios centros docentes con la participación de los órganos de gobierno y coordinación pedagógica, y los distintos sectores de la comunidad educativa.

Corominas (2000) describe el modelo como extensivo, focalizado, progresivo, participativo e innovador. Extensivo porque es aplicado a todos los centros por todos los inspectores. Focalizado porque centra cada actuación evaluativa en un aspecto específico. Progresivo porque se realiza a lo largo de varios cursos escolares. Participativo porque implica a la comunidad educativa en los distintos momentos de la evaluación. E innovador porque está orientado a la toma de decisiones para la mejora.

¹⁷ La normativa que regula la evaluación de centros educativos en Cataluña es la siguiente: «Ordre de 20 d'octubre de 1997, per la qual es regula l'avaluació dels centres docents sostinguts amb fons públics» (DOGC de 11 de noviembre de 1997).

TABLA 5. ÁMBITOS Y DIMENSIONES DEL MODELO DE EVALUACIÓN DE CENTROS DESARROLLADO EN CATALUÑA (DIRECCIÓ GENERAL D'ORDENACIÓ EDUCATIVA, 1998:15)

ÁMBITOS	DIMENSIONES
Ámbito de enseñanza-aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> – Resultados de aprendizaje. – Gestión del <i>currículum</i>.
Ámbito organizativo.	<ul style="list-style-type: none"> – Atención y seguimiento del alumnado. – Gestión de la acción educativa. – Estructura funcional. – Gestión de recursos.

Los objetivos básicos de la evaluación de centros docentes son:

- Proporcionar a los centros docentes elementos de reflexión sobre la propia práctica para la toma de decisiones de mejora en relación con la planificación y el desarrollo de la organización y del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Disponer, por parte de la Administración educativa, de información sobre los procesos y resultados de la acción educativa que se desarrolla en los centros y sobre la consecución de los objetivos educativos por parte de los alumnos, para tomar las decisiones de mejora que correspondan.

Los ámbitos y dimensiones objeto de evaluación se resumen en la tabla 5.

El proceso de evaluación abarca tres cursos escolares y cada modalidad de evaluación sigue un procedimiento diferente que sintetizamos a continuación (en la figura 3 se resumen algunas características del proceso). La evaluación interna se desarrolla según el siguiente esquema:

- Nombramiento de la comisión evaluadora.
- Negociación de los elementos básicos del procedimiento evaluativo.
- Selección de la instrumentación y estrategias de recogida, análisis e interpretación de la información.
- Ejecución evaluativa.
- Elaboración del informe, debate del mismo y reelaboración definitiva.

La evaluación externa tiene las siguientes fases:

- Presentación a los centros de la acción evaluativa. Implicación de los mismos.
- Recogida de información.
- Análisis y procesamiento de información.
- Sesión de evaluación conjunta.
- Elaboración del informe de evaluación.

En la evaluación interna cada centro puede utilizar los instrumentos que considere adecuados a su contexto, aunque con el requisito de pasar cada uno de los

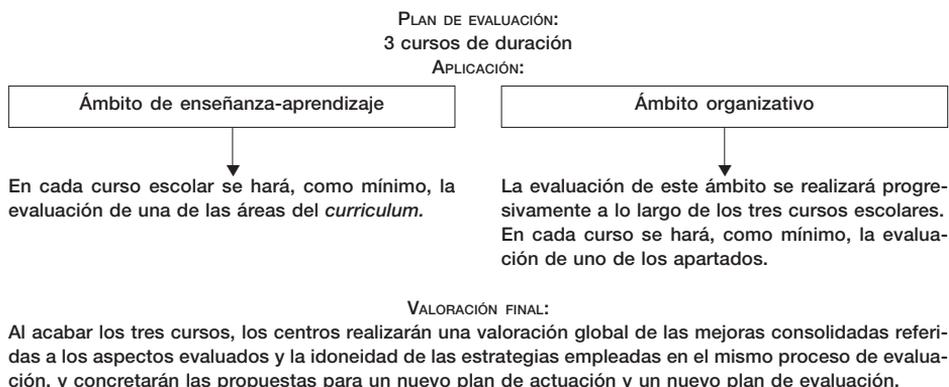


Figura 3. El proceso de evaluación de centros en Cataluña
(tomado de Direcció General d'Ordenació Educativa, 1998:17)

tres cursos pruebas externas de rendimiento en tres áreas del *currículum*. La evaluación externa sigue un diseño común que garantiza la aplicación homogénea por todos los miembros de la Inspección en todos los centros de Cataluña.

La evaluación interna se aplicó en el período 1997-2000 a todos los centros de primaria, aplicándose a secundaria a partir del curso 2000-01. Según un estudio realizado en 1999 de las evaluaciones realizadas el primer año de aplicación del plan de evaluación externa, los centros valoran positivamente las actuaciones realizadas (Corominas, 2000). No disponemos de mucha información acerca de la puesta en práctica de este modelo, sin embargo Mateo (2000:184), quien participó en la elaboración de un dictamen acerca del plan 1997-2000, señala que «la crítica más fuerte al modelo es la clara desvinculación que existe entre evaluación externa e interna».

A continuación exponemos brevemente las características de la experiencia de evaluación de centros de secundaria que se está desarrollando en Canarias, y realizamos una valoración crítica de ella¹⁸.

¹⁸ Los antecedentes inmediatos del Plan de Evaluación de Centros de CANarias (PECCAN) fueron el Proyecto Evaluación Interna y Desarrollo de Centros, y el Proyecto Experimental Evaluación de Centros Docentes de Canarias, que trataba de aunar evaluación externa e interna de modo consecutivo. Respecto al primero, puede consultarse ICEC (1999). Respecto al segundo cabe destacar que para la mayoría de los centros que intervinieron supuso un paso en la creación de una cultura de evaluación orientada a la mejora. Sin embargo, en su desarrollo se dieron, entre otras, las siguientes dificultades. En los centros que participaron en la evaluación interna se observó: falta de definición del papel de los distintos agentes de apoyo externo implicados (Inspección, asesores de CEP, Servicio de Orientación, ICEC); problemas en la selección y elaboración de instrumentos de evaluación; falta de tiempo y recursos extra para la evaluación. En los centros que participaron en la evaluación externa se observaron los siguientes problemas: demasiada cantidad de instrumentos, extensión

3. UNA EXPERIENCIA DE EVALUACIÓN DE CENTROS EN MARCHA EN CANARIAS

A partir del año 2001 se está desarrollando el Plan de Evaluación de Centros de Canarias (PECCAN)¹⁹, en el contexto del cual se están evaluando centros de secundaria con un modelo algo diferente al aplicado a centros de primaria. A continuación describiremos el modelo de evaluación de centros de secundaria: su fundamentación teórica, sus objetivos, los ámbitos y dimensiones objeto de evaluación, los instrumentos de recogida de información y el proceso de evaluación. Terminaremos este apartado con algunas consideraciones sobre la situación actual y perspectivas del Plan, y con una valoración de modelo y su aplicación práctica.

Los supuestos principales en los que se basa el modelo son los siguientes:

- a) Se parte de una visión de los centros educativos como realidades socialmente construidas como resultado de relaciones sociales entre sus miembros, pero que a su vez mantienen relaciones dinámicas con otros agentes e instituciones. Por lo tanto, la responsabilidad de la educación escolar es algo compartido, por lo que se ha previsto recoger información no sólo del profesorado y las familias, sino también del alumnado, la Administración educativa y otros agentes del entorno inmediato.
- b) Aunque existen bastantes elementos en común entre los distintos tipos de centros educativos, se ha planteado la evaluación teniendo en cuenta las diferencias que existen entre los mismos, principalmente entre centros de infantil/primaria y secundaria.
- c) Los ámbitos objeto de evaluación son: el contexto del centro, los procesos organizativos y educativos que se desarrollan en el mismo y los resultados, referidos no sólo al rendimiento académico del alumnado sino a otros aspectos. El heurístico que subyace al modelo elaborado para secundaria aparece en la figura 4.

excesiva de los mismos, alteraciones de la dinámica del centro debido al proceso de recogida de información, el procesamiento y análisis de la información recogida, así como el proceso de elaboración de informes, superó los recursos humanos y temporales disponibles. Ningún centro terminó el proceso de evaluación externa e interna o viceversa.

¹⁹ El diseño del modelo de evaluación del PECCAN, así como el análisis de la información de tipo cuantitativo, ha sido responsabilidad del Comité Técnico compuesto por las siguientes personas: Luis Cadenas, Amalia Maján, Hipólito Díaz, y Carlos Quesada, técnicos del ICEC, Octavio Álamo y Bernardo Manzano, inspectores de educación, y el que firma este artículo como coordinador, con el inestimable apoyo de Isabel de Luis, directora del Instituto Canario de Evaluación y Calidad y la incansable labor de los becarios Aránzazu Cruz, Eloy González y Héctor González. La normativa que regula la evaluación de centros educativos (externa e interna) en Canarias es la siguiente: Orden de 23 de febrero de 2001, por la que se establecen las bases para el desarrollo de los procesos de evaluación de centros docentes de niveles no universitarios, sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma (BOC núm. 31 de 9 de marzo de 2001).

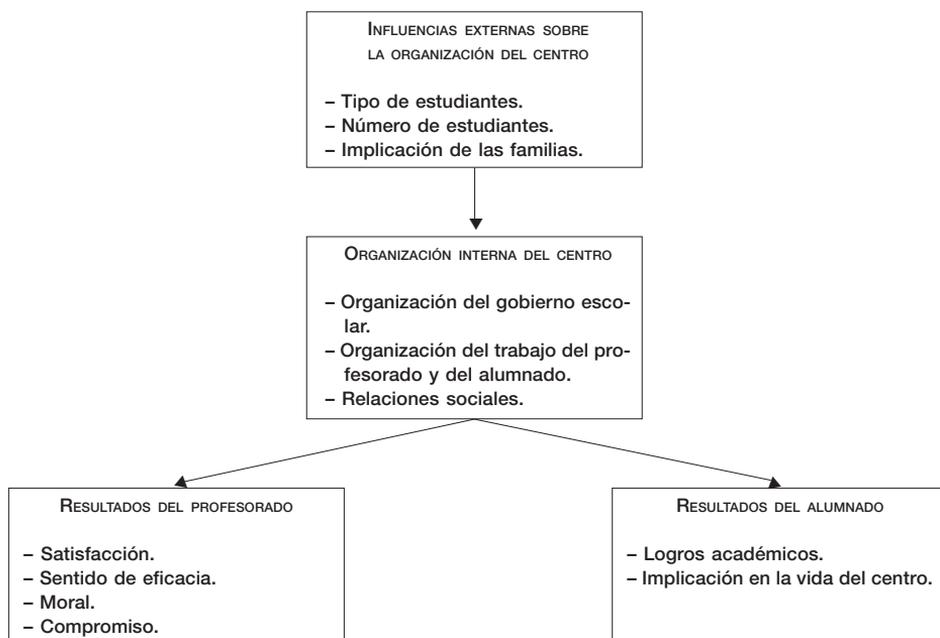


Figura 4. Modelo heurístico de la organización de los centros de educación secundaria (tomado de Lee, Brick y Smith, 1993)

d) Se trata de un modelo de evaluación externa pero con la participación activa de agentes internos, no sólo en la recogida de información sino en la fase de elaboración del informe.

Los propósitos básicos del Plan son dos: ofrecer a los centros educativos evaluados información útil para el desarrollo de procesos de mejora y ofrecer a la Administración educativa información útil para la toma de decisiones orientada a la mejora de los centros educativos. Los objetivos principales del Plan son:

- a) Detectar los puntos fuertes y débiles del funcionamiento de los centros, identificando posibles ámbitos de mejora.
- b) Estimular a las comunidades educativas para que desarrollen procesos de mejora, evaluando, de forma progresiva, todos los centros de Canarias.
- c) Favorecer la comunicación entre los centros y la Administración educativa. Para ello, los procesos de evaluación aportarán información que ayude a la Administración educativa a la comprensión real de lo que está sucediendo en los centros educativos, lo cual facilitará la planificación y desarrollo de políticas educativas adecuadas a las necesidades de los centros.
- d) Promover el conocimiento y la participación de la sociedad en el sistema educativo mediante la difusión de los datos de la evaluación.

TABLA 6. DIMENSIONES A EVALUAR EN UN CENTRO DE SECUNDARIA

CONTEXTO	PROCESOS	RESULTADOS
(1) Tipo de alumnado que recibe el centro.	(1) Dirección y liderazgo orientado a la mejora.	(1) Resultados académicos del alumnado (ESO, Bachillerato, CFGM, CFGS, PGS).
(2) Tamaño del centro.	(2) Organización del trabajo del profesorado.	(2) Pruebas externas de rendimiento (4º de ESO - resultados PAU en Bachillerato).
(3) Tipo de centro (etapas que incluye).	(3) Organización del currículo.	(3) Implicación del alumnado en la vida del centro.
(4) Implicación de las familias.	(4) Relaciones sociales.	(4) Otros resultados del alumnado (hábitos, expectativas e intereses; adecuación de la formación en FPE).
(5) Recursos internos disponibles.	(5) Metas, creencias y valores.	(5) Satisfacción general (familias, alumnado, profesorado, equipo directivo).
(6) Recursos externos disponibles.	(6) Aprovechamiento de recursos internos.	
	(7) Aprovechamiento de recursos externos.	
	(8) Proyección del centro en el entorno.	
	(9) Procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula.	

Los ámbitos y dimensiones a evaluar se resumen en la tabla 6²⁰.

3.1. EL PROCESO DE EVALUACIÓN

El proceso de evaluación comprende seis grandes fases (ver tabla 7)²¹.

a) Fase 1. La presentación de la evaluación al centro

Debido a que los centros son seleccionados para participar en la evaluación por un procedimiento de muestreo, no a petición propia, esta fase adquiere una importancia vital pues el modo en que se lleve a cabo condicionará todo el proceso. Una vez seleccionados los centros, el ICEC envió a cada uno de ellos una notificación en la que se le comunicaba que había sido seleccionado y se explicaba el proceso de evaluación.

El inspector o inspectora del centro informó del proceso de evaluación primero a la Dirección y luego al Consejo Escolar, donde están representados todos los sectores de la comunidad educativa. En cada centro se constituyó, entonces, la Co-

²⁰ Quien quiera profundizar en la justificación de las dimensiones y subdimensiones seleccionadas puede consultar Comité Técnico del PECCAN (2001a).

²¹ En la descripción del proceso de evaluación seguimos el documento: Comité Técnico del PECCAN (2001b).



TABLA 7. FASES DEL PROCESO DE EVALUACIÓN EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

Presentación de la evaluación al centro.	A la Dirección y al Consejo Escolar. A la Comisión de Evaluación y Calidad.
Planificación del proceso de recogida de información.	
Recogida de información.	Cuestionarios y pruebas de rendimiento. Análisis de documentos institucionales y entrevistas estructuradas.
Análisis de la información y elaboración del informe de evaluación.	Análisis estadístico y elaboración del informe descriptivo. Análisis de la información disponible y elaboración del informe de evaluación.
Presentación de los resultados de la evaluación al centro educativo.	Presentación a la Comisión de Evaluación y Calidad. Presentación al Consejo Escolar del Centro y recogida de aportaciones.
El «después» de la evaluación.	Asesoramiento para la elaboración, desarrollo y evaluación del plan de mejora. Seguimiento del plan de mejora.

misión de Evaluación y Calidad del centro compuesta por representantes de la comunidad educativa, a la que también se informó del proceso de evaluación y de sus funciones a lo largo del mismo.

Los objetivos principales de esta fase son: explicar cómo se va a desarrollar el proceso de evaluación en el centro; clarificar las expectativas, recoger las sugerencias del centro y, en lo posible, disipar las reservas que puedan existir respecto a evaluación; y constituir la Comisión de Calidad y Evaluación del centro. La responsabilidad del desarrollo de esta fase corresponde a la Inspección de Educación.

b) Fase 2. La planificación del proceso de recogida de información

Esta fase incluye las siguientes tareas básicas: elaborar el plan de recogida de datos; determinar los procedimientos y estrategias de recogida de información; e informar a todas las personas involucradas directamente en las tareas que conlleva la evaluación.

La planificación de la recogida de información contempló los siguientes aspectos: agentes evaluadores, instrumentos de recogida de información, informantes o fuentes de información y calendario de trabajo. Uno de los principios básicos

que orientaron esta fase es que la evaluación interfiriera lo menos posible en la dinámica habitual del centro. La responsabilidad del desarrollo de la misma correspondió a la Inspección de Educación, a la Comisión de Evaluación y Calidad de cada centro, y al ICEC.

c) *Fase 3. La recogida de información*²²

Esta fase consiste en la puesta en práctica de lo planificado en la anterior. La Inspección de Educación, en colaboración con la Comisión de Evaluación y Calidad del centro, coordinó el proceso de recogida de información teniendo en cuenta el siguiente procedimiento general:

- En el caso de los cuestionarios para el profesorado y el Equipo Directivo, el orientador o la orientadora del centro entregó los cuestionarios a las personas encuestadas y los recogió en sobre cerrado.
- En el caso de los cuestionarios para las familias, cada tutor o tutora los hizo llegar a las personas encuestadas, y los recogió en sobre cerrado al cabo de tres días. Asimismo realizó el seguimiento de la recogida de cuestionarios de las familias de su alumnado, asegurando así la mayor participación de éstas.
- Los cuestionarios para el alumnado fueron aplicados por el/la orientador/a a los grupos que correspondan en cada centro
- Las pruebas de rendimiento del alumnado fueron administradas y recogidas *in situ* por aplicadores externos. La Inspección de Educación coordinó la actuación de los aplicadores externos, los cuales fueron asignados previamente a cada centro por el ICEC.

Una vez cumplimentados, los cuestionarios se hicieron llegar a la Comisión de Evaluación y Calidad del centro en la forma y plazos establecidos por la misma. Todos los cuestionarios fueron acompañados por una nota explicativa; en los del profesorado, equipos directivos y alumnado ésta se incluyó en el propio cuestionario; en los de las familias se adjuntó una breve carta elaborada por el centro.

Las tareas básicas de la Inspección durante esta fase fueron: coordinar el proceso de recogida de información en el centro; asegurarse de que se siguieran los procedimientos y estrategias de recogida de información establecidos; y recoger parte de la información, en concreto la relacionada con el análisis de documentos institucionales del centro y las entrevistas al equipo directivo.

²² En consonancia con la filosofía del modelo de evaluación en el que se fundamenta el Plan de Evaluación de Centros Docentes de Canarias, el ICEC recogió directamente de las bases de datos y documentación de la Administración educativa la información relevante de cada centro. En casos excepcionales, la Inspección recogió o contrastó parte de dicha información.

d) *Fase 4. El análisis de la información y la elaboración del informe*²³

La evaluación no incluye sólo la descripción del objeto educativo evaluado, en nuestro caso los centros educativos, sino también un juicio valorativo basado en ciertos criterios. Por eso, el análisis de la información no se limitó a la descripción de cómo era el centro sino que incluyó la valoración de la información recogida, señalando aspectos positivos y aspectos mejorables. El producto final de esta fase fue el informe de evaluación del centro. Los materiales de partida para la elaboración del informe de cada centro fueron: el informe descriptivo del centro y una propuesta de criterios de valoración. Ambos documentos fueron elaborados por el Comité Técnico del Plan de Evaluación de Centros Docentes (ICEC). El análisis interpretativo consistió en la valoración del grado de coherencia —o falta de ella— de la información recogida por distintas fuentes (cuestionarios, pruebas de rendimiento, análisis de documentos y entrevistas) e informantes (profesorado, alumnado, familias y equipo directivo), así como del significado de los datos respecto a los criterios de valoración. Dicho análisis fue responsabilidad de la Inspección.

Esta fase adquiere especial relevancia porque, en la medida que el informe de cada centro refleje los resultados de la evaluación de modo comprensible al profesorado y a la comunidad educativa, se estará facilitando el desarrollo posterior de planes de mejora. La responsabilidad del desarrollo de la misma correspondió al Comité Técnico del Plan de Evaluación de Centros Docentes (ICEC) y a la Inspección de Educación.

e) *Fase 5. La presentación de los resultados de la evaluación al centro*²⁴

Además del informe escrito, es muy importante la presentación oral de los resultados de la evaluación al centro educativo, debido a que para buena parte de sus miembros será el primer medio, y en algunos casos el único, por el que tengan conocimiento de los mismos. En esta fase hay tres momentos importantes: la presentación de los resultados de la evaluación a la Comisión de Evaluación y Calidad del centro; la presentación de los resultados de la evaluación al Consejo Escolar del centro; y la recogida de aportaciones del centro evaluado al informe de evaluación.

²³ El proceso de evaluación tal como ha sido concebido supone la elaboración por el Comité Técnico de Evaluación de Centros de un informe global en el que se difundan los datos globales de la evaluación, no centro por centro. Como el primer año de implementación del Plan de Evaluación, y con el fin de facilitar la puesta en marcha del mismo, se seleccionó un grupo reducido de centros (en total 30 centros, de los que 17 son de secundaria), la muestra seleccionada no permite la elaboración de conclusiones generalizables, por lo que este primer año no habrá informe global.

²⁴ La descripción de las dos últimas fases la hacemos en futuro porque al terminar de redactar este texto todavía no se han concluido.



La claridad en la presentación de la información y la concreción en la identificación de puntos fuertes y débiles del centro, así como de posibles ámbitos de mejora, facilitará la transición a la siguiente fase. El profesorado se implicará en procesos de mejora en la medida en que perciba que la evaluación ha proporcionado información relevante sobre la situación actual del centro.

Después de la presentación del informe de evaluación a la Comisión de Evaluación y Calidad, la Inspección de Educación recogerá las aportaciones del centro evaluado al informe de evaluación. La responsabilidad del desarrollo de esta fase corresponde a la Inspección de Educación y a la Comisión de Evaluación y Calidad del centro.

f) Fase 6. El «después» de la evaluación

Esta fase incluye el asesoramiento para la elaboración, desarrollo y evaluación de planes de mejora y el seguimiento de los planes de mejora, función que desarrollarán los agentes de apoyo externo (Inspección de Educación y asesorías de CEPs). Sin embargo, la iniciativa en esta fase deberá partir del centro a través del Equipo Directivo y de la Comisión de Evaluación y Calidad.

Conceptualmente hablando, la evaluación es una cosa y el desarrollo de procesos de mejora, otra. Sin embargo, debido a que la evaluación de los centros educativos adquiere su sentido en la medida en que genera procesos internos de mejora, esta fase la incluimos como la última del proceso de evaluación. La responsabilidad del desarrollo de misma corresponde a la Comisión de Evaluación y Calidad del centro, con el apoyo de la Inspección y de las asesorías del CEP al que está adscrito el centro.

Los instrumentos utilizados para la recogida de información se enumeran en la tabla 8.

El Plan está en su primer año y todavía no se ha completado un ciclo. Ahora se está desarrollando la fase de análisis de información y elaboración de informes. Sin embargo, pueden adelantarse algunas conclusiones provisionales acerca del modelo de evaluación. Como elementos positivos, el Plan supone la actuación conjunta y coordinada, en diferentes momentos, de los agentes de apoyo externo (la Inspección, las asesorías de Centros de Profesorado y el Servicio de Orientación); la parsimonia adoptada en primer año (evaluar sólo 30 centros, abarcando una amplia tipología) servirá para pulir los instrumentos y otros aspectos del modelo, por otra parte la carga de trabajo para los agentes que participan en la recogida de información parece asumible en las condiciones actuales de organización del tiempo en los centros educativos. Otro aspecto positivo es que su puesta en práctica ha ido acompañada de procesos de formación dirigidos a los agentes externos directamente implicados en el mismo (Inspección, asesores y asesoras de Centros de Profesorado y miembros del Servicio de Orientación). En cuanto a aspectos sobre los que reflexionar y que convendría mejorar, podemos señalar los siguientes: el proceso de análisis ha revelado ser muy complejo debido a la cantidad de información recogida y a la diversa naturaleza de los instrumentos utilizados; las pruebas externas, por sus limi-

TABLA 8. INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN,
FUENTES Y AGENTES QUE LA RECOGIERON

INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN	FUENTES DE INFORMACIÓN	AGENTES QUE RECOGIERON LA INFORMACIÓN
Cuestionario a las familias del alumnado de Ed. Secundaria y PGS.	Las familias del alumnado de Ed. Secundaria y PGS.	Orientador/a.
Cuestionario a las familias del alumnado de Bachillerato y FPE.	Las familias del alumnado de Bachillerato y FPE.	Orientador/a.
Cuestionario al alumnado de 1º de ESO.	El alumnado de 1º de ESO.	Tutores/as. Orientador/a.
Cuestionario al alumnado de 4º de ESO.	El alumnado de 4º de ESO.	Tutores/as. Orientador/a.
Cuestionario al alumnado de Bachillerato.	El alumnado de Bachillerato.	Tutores/as. Orientador/a.
Cuestionario al alumnado de CFGM.	El alumnado de CFGM.	Tutores/as. Orientador/a.
Cuestionario al alumnado de CFGS.	El alumnado de CFGM.	Tutores/as. Orientador/a.
Cuestionario al alumnado de PGS.	El alumnado de PGS.	Tutores/as. Orientador/a.
Cuestionario al profesorado de Ed. Secundaria.	El profesorado del centro (Secundaria, PGS y FPE).	Orientador/a.
Entrevista al Equipo Directivo.	Un miembro del Equipo Directivo.	Inspector/a.
Entrevista a responsables del APA.	Representantes del APA.	Inspector/a.
Ficha de datos del centro.	Secretario/a del centro.	Inspector/a.
Guión de análisis de Documentos Institucionales del Centro (PEC, PCC, PGA, Memoria Anual).	Documentos institucionales (PEC, PCC, PGA, Memoria).	Inspector/a.
Pruebas externas de Rendimiento en Lengua Castellana y Literatura, Matemáticas e Inglés.	Alumnado de 4º de Educación Secundaria Obligatoria.	Aplicadores externos.
Guión de recogida de información.	Documentos de gestión económica del centro.	Personal adscrito a la Inspección de Educación.
Fichas de recogida de información.	Bases de datos de la Administración educativa.	ICEC.

taciones y por su carácter controvertido, requieren un tratamiento especial que conviene afinar para próximas ediciones; la puesta en marcha del Plan ha puesto de relieve que es complejo evaluar muchos centros a la vez (este año se han evaluado 30, el año que viene se pretenden evaluar entre 60 y 90); todavía falta por realizar un trabajo de adaptación del modelo a otro tipo de centros (Colectivos de Escuelas Rurales, Escuelas Oficiales de Idiomas, Conservatorios, etc.).



4. CONCLUSIONES

Tras el análisis de los diversos modelos considerados, hemos extraído las conclusiones que a continuación se enumeran.

En la evaluación de centros es necesario desarrollar procesos de evaluación interna y externa (Bolívar Botía, 1994, Nevo, 1997). Los primeros permiten la contextualización de la evaluación en el centro y, bien gestionados, con el apoyo externo y la formación necesarias, pueden contribuir significativamente a la mejora. Los segundos permiten adquirir una visión de conjunto del sistema educativo y sirven para estimular a cierto tipo de centros hacia la mejora, centros que sin ningún tipo de presión externa son incapaces de cambiar.

La práctica de la evaluación de centros de secundaria parece confirmar la idea de que es realmente difícil conjugar la evaluación interna y la evaluación externa en un mismo modelo, los ejemplos de Cataluña y los antecedentes del PECCAN en Canarias apuntan en esa dirección. Al hilo de nuestras reflexiones iniciales, la cuestión no está en intentar elaborar un modelo bimodal sino en combinar procesos de evaluación externa e interna, que pueden ser promovidos por diferentes agentes, de modo coordinado a lo largo del tiempo.

A estas alturas parece claro que los centros educativos son objetos de evaluación complejos; sin embargo, algunos modelos de evaluación parten de una visión algo simplista de aquéllos. Los centros educativos pueden definirse como organizaciones sociales que desarrollan programas educativos. Además, los centros de educación secundaria son diferentes a los de educación infantil o primaria y, normalmente, más complejos. Esta complejidad debe ser tenida en cuenta al desarrollar modelos de evaluación para secundaria.

El estudio de los diversos modelos de evaluación de centros parece confirmar que los ámbitos básicos de organizaciones escolares son: las características del contexto, factores de entrada (*input*), los procesos y los resultados (Mateo, 2000).

Consideramos que la evaluación institucional, tal como la definen De Miguel (1997) y Mateo (2000), es un modelo difícil de trasladar a educación secundaria. Téngase en cuenta que todas las universidades cuentan con personal especializado en la evaluación (agentes internos), que la carga lectiva del profesorado universitario es mucho menor que la del profesorado de secundaria, y que la organización del tiempo de trabajo es más flexible en la universidad que en los centros de secundaria. Si en el contexto universitario el llamado *Decálogo de Almagro* apuntaba la imperiosa necesidad de mantener, mejorar y asegurar la formación de los agentes responsables de los procesos evaluadores en sus distintos niveles, en secundaria esta necesidad es, si cabe, más imperiosa.

Hay pocos modelos de evaluación institucional pensados específicamente para Educación Secundaria; de los que hemos analizado sólo dos fueron pensados para centros de secundaria. Por lo tanto un reto pendiente es elaborar modelos adaptados a los distintos tipos de centro (infantil primaria, secundaria, CERs, CEOs, Escuelas Oficiales de Idiomas, Conservatorios y Escuelas de Música, EAAOA, etc.) que mantengan un núcleo de elementos en común.

Por último, las diversas experiencias de evaluación de centros que conocemos revelan la importancia de conectar adecuadamente la evaluación con los procesos de mejora²⁵ y la necesidad imperiosa de asegurar el apoyo (externo e interno) y la formación de los agentes implicados en la evaluación de centros.



²⁵ En Santana Bonilla (2001a) puede verse nuestras propuestas respecto al tema.

BIBLIOGRAFÍA

- ABBOTT, (1986) «Coord. A Neglected Variable in the Study of Schools», in G.S. Johnston & C.C. Yeakey (eds.) *Research and Thought in Administrative Theory*. Lanham: University Press of America, 59-67.
- ALLISON, (1983) «Towards an improved understanding of the organizational nature of schools», *Educational Administration Quarterly*, 19(4), 7-34.
- ÁLVAREZ, M. (1999) «El modelo empresarial, en la cultura de la educación», *Cuadernos de Pedagogía*, 285 (noviembre), 86-89.
- ANGULO, J.F. (1995a) «El neoliberalismo o el surgimiento del mercado educativo», *Kikiriki*, 35 (diciembre-febrero), 25-33.
- (1995b) «La evaluación del sistema educativo: algunas respuestas críticas al porqué y al cómo», en Varios *Volver a pensar la educación*. Vol. II. Madrid: Morata, pp. 194-219.
- (1996) «Ningún paso adelante; dos pasos atrás. La desaparición de la evaluación institucional», *Investigación en la Escuela*, 30, 63-73.
- BALL, S.J. & LACEY, C. (1984) «Subject Disciplines as the Opportunity for Group Action: A Measured Critique of Subject Sub-cultures», in A. HARGREAVES & P. WOODS (eds.) *Classrooms and Staffrooms: The Sociology of teachers and Teaching*. Milton Keynes: Open University Press, 232-244.
- BOLÍVAR BOTÍA, A. (1994) «La evaluación de centros: entre el control administrativo y la mejora interna», en J.M. ESCUDERO y M^a.T. GONZÁLEZ (eds.) *Profesores y escuela. ¿Hacia una reconversión de los centros y la función docente?* Madrid: Ediciones Pedagógicas, pp. 251-282.
- (1999) «La educación no es un mercado: Crítica de la 'Gestión de Calidad Total'», *Aula de Innovación Educativa*, 83-84, 77-82.
- CARBONELL, J. (1996) «Neoliberalismo. Estado, mercado y escuela», *Cuadernos de Pedagogía*, 253 (diciembre), 20-26.
- COMITÉ TÉCNICO DEL PLAN DE EVALUACIÓN DE CENTROS DE CANARIAS (2001a) «¿Qué evaluar de los centros educativos? Propuesta y justificación de dimensiones a evaluar», en *Jornadas sobre el Plan de Evaluación de Centros de Canarias* (febrero). Santa Cruz de Tenerife: Instituto Canario de Evaluación y Calidad.
- COMITÉ TÉCNICO DEL PLAN DE EVALUACIÓN DE CENTROS DE CANARIAS (2001b) «El desarrollo de la evaluación en los centros educativos», en *Jornadas sobre el Plan de Evaluación de Centros de Canarias* (febrero). Santa Cruz de Tenerife: Instituto Canario de Evaluación y Calidad.
- COROMINAS, J. (2000) «La evaluación de centros docentes en Cataluña». Ponencia presentada en las Jornadas de Evaluación de Centros Docentes celebradas en Sevilla organizadas por la Junta de Andalucía.

- CRANSTON, N. (1991) IBSD/A Project, in J. Hewton (ed.) *Performance indicators in education*. Brisbane: ACDGE.
- DE MIGUEL, M. (1997) «La evaluación de los centros educativos. Una aproximación a un enfoque sistémico», *Revista de Investigación Educativa*, 15(2), 145-178.
- DE MIGUEL, M.; MADRID, V.; NORIEGA, J. y RODRÍGUEZ, B. (1994) *Evaluación para la calidad de los Institutos de Educación Secundaria*. Madrid: Escuela Española.
- DIRECCIÓ GENERAL D'ORDENACIÓ EDUCATIVA (1998) *Avaluació Interna de centres. Condicions generals*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament.
- EQUIPO REDES (2000) «Variables predictoras de la calidad de la educación secundaria», *Revista de Educación*, 323, 395-420.
- ESCUDERO MUÑOZ, J.M. (1999) «De la calidad total y otras calidades», *Cuadernos de Pedagogía*, 285 (noviembre), 77-84.
- FIRESTONE, W.A. & HERRIOT, R.E. (1982) «Prescriptions for Effective Elementary Schools Don't Fit Secondary Schools», *Educational Leadership*, 40 (december), 51-53.
- GENTO PALACIOS, S. (1996) *Instituciones educativas para la calidad total*. Madrid: La Muralla.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1992) «Ámbitos de diseño», en J. GIMENO SACRISTÁN y A.I. PÉREZ GÓMEZ, *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata, pp. 265-333.
- GROSSMANN, P.L. & STODOLSKY, S.S. (1994) «Considerations of Content and the Circumstances of Secondary School Teaching», in L. DARLING-HAMMOND (ed.) *Review of Research in Education*, 20. Washinton: AERA, pp. 179-221.
- GUARRO PALLÁS, A.; HERNÁNDEZ RIVERO, V.; LUENGO HORCAJO, F. y SANTANA BONILLA, P. (1997) «La Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los centros docentes (LOPEGCED): Análisis de la situación y de las propuestas que hace la Ley», en A. MEDINA RIVILLA (coord.) *El liderazgo en educación*. Madrid: UNED, pp. 73-97.
- HANDY, Ch. & AITKEN, R. (1988) *Understanding Schools as Organizations*. London: Penguin Books (reprint).
- HARGREAVES, A. (1991) «Cultures of Teaching: a focus for change», in A. HARGREAVES y M. FULLAN (eds.) *Understanding Teacher Development*. New York/London: Teachers' College Press/Cassell, 216-240.
- (1994-95) «Modificación de las culturas del trabajo de la enseñanza», *Kikiriki*, 35 (dic.-feb.), 49-61.
- (1996) *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata
- ICEC (1998) *Evaluación de centros docentes en Canarias. Dimensiones e indicadores de evaluación*. Instituto Canario de Evaluación y Calidad Educativa. Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Canarias. Inspección de Educación (documento no publicado).
- ICEC (2000) *Proyecto Experimental: Evaluación de Centros docentes en Canarias. Informe*. Instituto Canario de Evaluación y Calidad Educativa. Consejería de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Canarias.
- JOHNSON, S.M. (1990) «The primacy and potential of high school departments», in M.W. McLAUGHLIN; J.E. TALBERT & N. BASCIA (eds.) *The Contexts of Teaching in Secondary Schools: Teachers' realities*. New York: Teachers College Press, pp. 167-184.
- JUNTA DE ANDALUCÍA (1998) *Evaluación de Centros Docentes. Plan de evaluación de centros docentes de la Comunidad Autónoma Andaluza*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia. Dirección General de Evaluación Educativa y Formación del Profesorado.



- JUNTA DE ANDALUCÍA (2000) *Plan de Evaluación de Centros. Informe Síntesis. Curso 1998-99*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia. Dirección General de Evaluación Educativa y Formación del Profesorado.
- LEE, V.E.; BRICK, A.S. & SMITH, J.B. (1993) «The Organization of Effective Secondary Schools», in *Review of Research in Education*, 19, 171-267.
- LITTLE, J.W. (1990) «Conditions of Professional Development in Secondary Schools», in M.W. McLAUGHLIN; J.E. TALBERT & N. BASCIA (eds.) *The Contexts of Teaching in Secondary Schools: Teachers' realities*. New York: Teachers College Press, pp. 187-223.
- LÓPEZ MOJARRO, M. (1999) *A la calidad por la evaluación. La evaluación de docentes*. Madrid: Escuela Española.
- LÓPEZ RUPÉREZ, F. (1994) *La gestión de calidad en educación*. Madrid: La Muralla.
- (2000) «Gestión de calidad y mejora escolar», en R. PÉREZ JUSTE; F. LÓPEZ RUPÉREZ; M^a.D. PERALTA y P. MUNICIO *Hacia una educación de calidad. Gestión, instrumentos y evaluación*. Madrid: Narcea, pp. 45-73.
- LUNDRÉN, U. (1992) *Teoría de curriculum y escolarización*. Madrid: Morata.
- MATEO, J. (2000) *La evaluación, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona-Horsori.
- MEC (1997) *Modelo Europeo de Gestión de Calidad*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultural/Argentina.
- MEC (1999) *Prácticas de Buena Gestión en Centros Educativos Públicos (II)*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- MUNICIO, P. (2000) *Herramientas para la evaluación de la calidad*. Madrid: Escuela Española.
- MURILLO TORDECILLA, F.J. (2000) Un epitafio para los Planes Anuales de Mejora (<http://www.xiram.doe.d5.ub.es/comunicacions/murillo.htm>).
- NEVO, D. (1997) *Evaluación basada en el centro. Un diálogo para la mejora educativa*. Bilbao: Mensajero.
- OCDE (1991) *Escuelas y calidad de la enseñanza. Informe internacional*. Barcelona: Paidós/MEC.
- ROURE, J. y RODRÍGUEZ, M.A. (1999) *Aprendiendo de los mejores. EL Modelo EFQM y el Proceso de Autodiagnóstico en la práctica*. Barcelona: Gestión 2000.
- SANTANA BONILLA, P.J. (1997) «¿Es la gestión de calidad total en educación un nuevo modelo organizativo?» *Revista de Evaluación e Investigación Curricular* (REICE, <http://www2.uca.es/dept/didactica/HEURESIS>), 1(1).
- (2001a) «De los resultados de la evaluación al desarrollo de planes de mejora», en *Jornadas sobre el Plan de Evaluación de Centros de Canarias*. (febrero). Santa Cruz de Tenerife: Instituto Canario de Evaluación y Calidad.
- (2001b) «Cuatro tesis sobre la calidad de la educación en los centros educativos», *Oroval* (Revista del Centro de Profesorado «Valle de la Orotava»), 5 (junio), 24-29.
- SCHARGEL, F.P. (1997) *Cómo transformar la educación a través de la gestión de la calidad total. Guía práctica*. Madrid: Díaz de Santos.
- SISKIN, L.S. (1991) «Departments As Different Worlds-Subjets Subcultures in Secondary Schools», *Educational Administration Quarterly*, 27(2), 134-160.
- STUFFLEBEAM, D.L. y SHINFIELD, A.J. (1987) *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós/MEC.

ZABALLA PÉREZ, G. (2000) *Modelo de calidad en educación Goien. Camino hacia la mejora continua.*
Bilbao: Universidad de Deusto.

