

¿QUÉ EVALUAR DE LOS CENTROS EDUCATIVOS? Propuesta y justificación de dimensiones a evaluar

**Comité Técnico del Plan de Evaluación de Centros Docentes en Canarias
Instituto Canario de Evaluación y Calidad Educativa**

Elaborado en febrero de 2000 – última revisión, diciembre de 2006

INDICE

- 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?**

ANEXO: Dimensiones y subdimensiones para centros de Primaria



1. INTRODUCCIÓN

El propósito de este documento es presentar las dimensiones que serán objeto de evaluación en el Plan de Evaluación de Centros Docentes en Canarias (PECCAN). 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 Plan (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. Terminaremos con algunas consideraciones sobre el uso del modelo propuesto.

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 y de la propia Comunidad Autónoma Canaria 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 plan 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, crítica que permitirá ir ajustando el proceso de evaluación a su objetivo principal, esto es, recoger y ofrecer 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 Plan.

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

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).



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

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

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.



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: desarrollo de funciones de liderazgo orientado a la mejora, participación, visión compartida, planificación, ambiente que estimula el aprendizaje.

Teniendo en cuenta las limitaciones que supone el modelo 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 limitado. 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
*Tipo de alumnado que recibe el centro	* Desarrollo de funciones de liderazgo orientado a la mejora	*Resultados académicos del alumnado
*Tipo de centro	* Participación	*Pruebas externas de rendimiento
*Implicación de las familias	* Visión compartida	*Relaciones familia-centro educativo (primaria)
*Relaciones familia-centro educativo (secundaria)	* Planificación	*Implicación del alumnado en la vida del centro (secundaria)
*Recursos internos disponibles	* Ambiente que estimula el aprendizaje	* Hábitos y actitudes del alumnado (secundaria)
* Recursos externos disponibles		* Satisfacción general

3. JUSTIFICACIÓN DE LAS DIMENSIONES DEL CONTEXTO

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

- El tipo de alumnado al que atiende el centro.
- La tipología del centro; modalidades de enseñanza que se desarrollan en el mismo y tamaño del centro.
- La implicación de las familias en la vida del centro.
- Las relaciones familia-centro educativo (secundaria).
- 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.

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)
- * 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.

Tipo 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 o que una Escuela Oficial de Idiomas.

Como ya señalamos, en la literatura especializada se indica que existen 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 un Instituto.

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 mostrado 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 de los padres en el apoyo al aprendizaje de sus hijos (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 en ambos tipos de centros contribuye a la mejora de la educación (Bryk, Lee & Smith, 1983; Chrispeels, 1996; Leithwood & Jantzi, 1999; Ng, 1999). La implicación de las familias en el aprendizaje de sus hijos viene expresada en el apoyo que le ofrecen en casa.

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

Relaciones familia-centro educativo. Otra de las características presentes en las escuelas eficaces es la amplia implicación y colaboración

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.



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 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). Las relaciones familia-escuela incluye la participación de padres y madres en los procesos de toma de decisiones en la escuela.

Debido a que las 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 Plan 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. Dentro de los recursos internos se consideran las siguientes subdimensiones:

- * Infraestructura del centro
 - instalaciones
 - dotaciones
- * Recursos humanos del centro:
 - personal disponible
 - estabilidad del profesorado
 - absentismo del profesorado
 - percepciones del profesorado acerca de la cobertura de bajas

Dentro de los recursos externos se considera una subdimensión:

- * Percepciones de la Dirección acerca del apoyo de instancias externas.

En este ámbito del contexto sólo consideraremos los recursos disponibles. El uso y aprovechamiento de los mismos los hemos incluido en el ámbito de los procesos.

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



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. 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:⁵

- Desarrollo de funciones de liderazgo orientado a la mejora
- Participación
- Visión compartida
- Planificación
- Ambiente que estimula el aprendizaje

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' (Stoll y Fink, 1999). 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.

En la Tabla 1 se resumen algunas características de las escuelas eficaces e ineficaces, así como algunas condiciones institucionales para la mejora identificados por la investigación educativa que se utilizaron para organizar la información recogida en el ámbito de los procesos.

Características de las escuelas eficaces	Características de las escuelas ineficaces
------------------------------------------	--------------------------------------------

⁵ En un principio se identificaron siete dimensiones pero, al analizar los datos se reagruparon en cinco, para simplificar la presentación de la información y facilitar su comprensión y uso. Las dimensiones iniciales fueron: dirección y liderazgo; organización del trabajo del profesorado; organización del currículum; relaciones sociales; metas, creencias y valores; aprovechamiento de recursos internos y externos; y procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula.



<i>(Bolívar, 1999; Stoll y Fink, 1999)</i>	<i>(Stoll y Fink, 1999)</i>
Liderazgo Visión y objetivos comunes (Colaboración) Un ambiente que estimula el aprendizaje Supervisión del progreso Relación familia-escuela	Liderazgo desenfocado Falta de visión (Aislamiento) Clima de relaciones (entre el profesorado)
<i>Condiciones internas para la mejora (Aiscow y col., 2001)</i>	
<i>Formulación de preguntas y reflexión</i> <i>Planificación</i> <i>Participación</i> <i>Formación permanente</i> <i>Coordinación</i> <i>Liderazgo</i>	

Tabla 1. Referentes para el análisis de las posibles relaciones entre los procesos y los resultados.

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 (Equipos de Ciclo y Departamentos) .

Participación. Una de las características de los centros que desarrollan iniciativas de mejora es que el profesorado y otros agentes educativos participan activamente en los proyectos y decisiones del centro (Ainscow y col., 2001).

Visión compartida. 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 Bofía, 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 a las relaciones de los centros educativos con las familias



Planificación. Los centros que se caracterizan por emprender esfuerzos innovadores con eficacia suelen realizar los procesos de planificación de modo colaborativo (Ainscow y col., 2001). Dentro de esta dimensión se contemplan, entre otros aspectos, las relaciones profesionales entre el profesorado (trabajo en equipo y colegialidad).

Ambiente que estimula el aprendizaje. Las escuelas eficaces se caracterizan por ofrecer al alumnado un ambiente que estimula el aprendizaje (Stoll y Fink, 1999).

Algunas de las subdimensiones incluidas en esta dimensión son:

- * Procesos enseñanza-aprendizaje en el aula
 - Criterios de promoción
 - Agrupamientos
 - Metodología
 - Evaluación (aspectos que se evalúan, procedimientos de evaluación y consecuencias de la evaluación)
- * Clima escolar (calidad de las relaciones entre los distintos agentes)
- * Actividades que promueven relaciones positivas alumnado-personas adultas, en centros de Secundaria
- * Clima del aula

Nota sobre los 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 limitado, 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 limitado.

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.

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 tienen el mismo peso 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 Inglés.

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.



Hábitos y actitudes del alumnado. Por último hemos incluido resultados de otro tipo referidos a hábitos y actitudes del alumnado de secundaria.

Satisfacción general. Un modo indirecto de evaluar los resultados es sondear la satisfacción general de los distintos agentes educativos (familia, alumnado y profesorado). Por eso dentro del ámbito de resultados hemos incluido una dimensión relativa a este tema.

A modo de ejemplo en el ANEXO se definen de modo breve las dimensiones y subdimensiones utilizadas en el caso de los centros de educación infantil y primaria.

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 Plan 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

- Ainscow, M.; Hopkins, D; Southworth, G., y West, M. (2001) *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula. Manual para la formación del profesorado*. Madrid: Narcea.
- 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.



Dimensiones y subdimensiones – Centros de Primaria

Sobre el contexto del centro

El ámbito del contexto incluye aquellos aspectos sobre los que el centro educativo no tiene un control directo o en los que su influencia es escasa, como por ejemplo: el nivel de estudios de padres y madres, o el número de docentes con que cuenta. En primer lugar se presentan algunas características que definen al tipo de alumnado que recibe el centro, luego las relacionadas con el tipo de centro, a continuación se describe el grado de implicación de las familias en el aprendizaje de sus hijos en casa, y por último se describen algunos de los recursos de los que dispone el centro.

1. Tipo de alumnado que recibe el centro

C100 Índice socio-económico familiar

Este indicador hace referencia a un índice socio-económico referido a las familias del alumnado de 6º de Primaria calculado a partir de variables de nivel de estudios del padre y de la madre, situación laboral del padre y de la madre, superficie de la vivienda, titularidad de la vivienda y número de hijos/as.

El índice aparece expresado en una escala 500/100, representando el valor 500 el nivel socio-económico medio de la muestra del alumnado 6º de Primaria del conjunto de la muestra del PECCAN del curso 2004-05.

C101 Nivel de estudios de los padres

Este indicador hace referencia a los estudios cursados por la madre y por el padre.

C102 Situación laboral de los padres

Este indicador hace referencia a la situación de trabajo, paro u otra situación laboral u ocupacional de la madre y del padre.

C104 Materiales en el lugar de estudio

Este indicador hace referencia a si en el lugar de estudio se disponen de determinados medios o recursos (libros de consulta o enciclopedia; folios, lápices, etc.; y ordenador).

C105 Otros materiales en el hogar

Este indicador hace referencia a si en casa se disponen de determinados medios y recursos (ordenador, revistas especializadas o científicas, libros de texto o diccionarios, enciclopedias y libros de consulta, cómics y revistas de pasatiempos, y libros de lectura).

C106 Alumnado con necesidades educativas especiales (curso 2004-05)

Este indicador hace referencia al alumnado del centro diagnosticado con necesidades educativas especiales, en particular al porcentaje de alumnado del centro al que, tras haber sido diagnosticado, se le aplica adaptaciones curriculares poco significativas y significativas, así como el número de estudiantes del centro al



que, tras haber sido diagnosticado, se le aplica adaptaciones curriculares muy significativas.

C107 Diversidad étnica (curso 2003-04)

Este indicador hace referencia a la mayor o menor variedad del alumnado desde el punto de vista de su nacionalidad o país de procedencia.

2. Tipo de centro

C201 Etapas educativas que se imparten en el centro (CEIP)

Este indicador hace referencia a l tipo de centro y se concreta en las etapas que se imparten en el centro: Colegio de E. Infantil y Primaria, Centro de Enseñanza Obligatoria o Centro Concertado. Debe considerarse, si existiera, alguna otra característica destacable.

C202 Tamaño del centro: Alumnado, grupos, profesorado (curso 2004-05)

Este indicador hace referencia a l tipo de centro y se concreta en los siguientes aspectos: número de alumnos matriculados, número de grupos de alumnos en funcionamiento y número de profesores que desempeñan sus funciones en el centro.

3. Implicación de las familias

C301 Absentismo del alumnado (curso 2003-04)

Este indicador hace referencia a la cantidad de faltas de asistencia a clase del alumnado durante el curso escolar 2003-04.

C302 Apoyo al aprendizaje de los hijos

Este indicador hace referencia al apoyo que prestan las familias al aprendizaje de los hijos, concretándose en si los animan, si les preguntan, comprueban y ayudan en las tareas que llevan para casa y en si les facilitan los materiales que necesitan para estudiar.

4. Recursos internos disponibles

C401 Instalaciones

Este indicador hace referencia a si existen en el centro determinados espacios docentes y a su estado de conservación.

C402 Dotaciones

Este indicador hace referencia a si existen en el centro determinados medios materiales y a su estado de conservación.

C403 Personal disponible (curso 2004-05)

Este indicador hace referencia a la cantidad de profesores que dispone el centro en relación, por un lado, a la cantidad de alumnos matriculados y, por otro lado, al número de grupos en funcionamiento.



C404 Estabilidad del profesorado

Este indicador hace referencia a la antigüedad, a la cantidad de tiempo que el profesorado lleva trabajando en el centro y a su situación administrativa, en el caso de los centros públicos, o laboral en el caso de los centros concertados.

C405 Continuidad en la Dirección

Este indicador hace referencia al nº de años que el actual director lleva como director del centro.

C406 Modo de acceso a la Dirección

Este indicador hace referencia a la forma en que el actual director accedió a la Dirección del centro considerando fundamentalmente si fue elegido por el consejo escolar o si fue designado por la Administración.

C407 Absentismo del profesorado (curso 2003-04)

Este indicador hace referencia a la cantidad de faltas de asistencia que ha tenido el profesorado durante el curso escolar 2002-2003.

C408 Percepciones del profesorado respecto a la cobertura de bajas

Este indicador hace referencia a la satisfacción o no que siente el profesorado respecto a si se han cubierto o no por la administración las bajas de los profesores y a la incidencia de ello en la organización de la enseñanza del centro.

5. Recursos externos disponibles

C501 Apoyo percibido por la Dirección (instancias externas)

Este indicador hace referencia a la percepción del Director del centro de sentirse más o menos apoyado o respaldado por diferentes instancias externas al centro.



Sobre los procesos

Los procesos se refieren a aquellos procedimientos, sucesos o interacciones continuadas que constituyen el funcionamiento del centro, como por ejemplo: la planificación de la acción educativa o el clima escolar. Los procesos se presentan organizados en las siguientes categorías: liderazgo (referido no sólo al Equipo Directivo sino a las coordinaciones de ciclo), participación de los distintos agentes en el funcionamiento del centro, visión compartida (en qué grado puede afirmarse que existe tal visión en el centro), planificación (cómo se desarrollan los procesos de planificación) y ambiente que estimula el aprendizaje (en qué grado el ambiente del centro promueve el aprendizaje).⁶

1. Desarrollo de funciones de liderazgo orientado a la mejora

P101 Equipo Directivo

Este indicador trata de explorar qué cualidades caracterizan a la Dirección del centro en el desempeño de sus funciones. Para ello son considerados diversos aspectos (ayudar a que existan buenas relaciones, mantener buenas comunicaciones, favorecer conocimiento de objetivos del centro, tener en cuenta las opiniones, estimular para el desarrollo de ideas innovadoras, crear sentido de identidad, promover trabajo en equipo y promover aprovechamiento de capacidades, experiencia y conocimientos).

P102 Coordinaciones de Ciclo

Este indicador hace referencia al modo de actuar y de desempeñar sus funciones los coordinadores de ciclo. Para ello son considerados diversos aspectos (contemplar los puntos de vista del equipo de ciclo, estimular ideas innovadoras, promover el trabajo en equipo, promover aprovechamiento de capacidades, experiencia y conocimientos, planificar y desarrollar eficazmente reuniones, impulsar procesos de evaluación interna y promover evaluación de la práctica docente).

P103 Apoyo percibido por la Dirección (instancias internas)

Este indicador hace referencia al apoyo (respaldo) de la comunidad educativa en su conjunto que es percibido por el Director sobre su modo de actuar y de desempeñar sus funciones de diferentes instancias.

2. Participación

P201 Procedimientos de toma de decisiones

Este indicador hace referencia al modo en que se adoptan acuerdos en algunos de los principales órganos de coordinación docente del centro (equipos de ciclo, claustro y equipos educativos de grupo). Los procedimientos que son considerados son la votación, dejar que la decisión sea adoptada habitualmente por alguna persona o grupo y adoptar decisiones sólo cuando existe unanimidad.

⁶ Los resultados de esta dimensión se presentan utilizando algunas características de las escuelas eficaces (Stoll y Fink, 1999) y algunas condiciones internas para la mejora (Aiscow y col., 2001).



P202 Temas que se tratan y frecuencia con que se tratan

Este indicador trata de conocer la frecuencia con que se abordan determinados aspectos y cuales son los que trata el profesorado en sus reuniones. Son considerados diversos temas (distribución de contenidos, programación de actividades, elaboración de materiales, acuerdos sobre criterios de evaluación, actividades y materiales para la evaluación, resultados de la evaluación, medidas de recuperación y atención a la diversidad y la práctica docente).

P203 Aprovechamiento de la oferta de actividades extraescolares por el alumnado

Este indicador hace referencia al tiempo que dedican los alumnos a realizar diversas actividades después de las horas de clase (Deportes, idiomas, informática, música, trabajos manuales y/o clases de recuperación).

P204 Proceso de elaboración del PCC (grado de participación)

Este indicador trata de conocer en qué medida el profesorado participó activamente en la elaboración del PCC, si asume por voluntad propia diversas funciones de responsabilidad, representación o coordinación, y si participa activamente en el desarrollo de actividades extraescolares.

P205 Comunicación del colegio con las familias

Este indicador hace referencia a las vías de comunicación que el centro utiliza con las familias y a la frecuencia con que se producen las comunicaciones. Además se explora la frecuencia con la que el equipo directivo y el tutor se comunican con las familias.

P206 Compromiso e implicación del profesorado con el centro

Este indicador hace referencia al grado en que el profesorado comparte las mismas metas y objetivos, asume voluntariamente funciones de responsabilidad, asume los acuerdos que se adoptan llevándolos a la práctica y desarrolla en actividades extraescolares una participación activa.

P207 Proyección del centro en el entorno

Este indicador hace referencia a la influencia y al papel más o menos importante que el colegio desempeña en la vida social, cultural y deportiva del entorno cercano.

3. Visión compartida

P301 Grado de conocimiento de los criterios de promoción por la familias

Este indicador hace referencia a si las familias conocen cuáles son los criterios de promoción existentes en el centro y, si así fuera, a cómo los han conocido.

P302 Grado de consenso y aplicación de los criterios de promoción

Este indicador hace referencia a si los criterios de promoción están consensuados entre el profesorado y a si son aplicados por todo el profesorado.



P303 Conocimiento de las metas del centro (familias, profesorado)

Este indicador hace referencia a si los profesores y las familias conocen las metas establecidas y a la forma en que las han conocido (a través de la participación en la elaboración del PEC, la lectura del PEC, en reuniones con el profesorado o por medio de otros profesores o padres).

P304 Aprendizajes que promueve el centro (grado de acuerdo familias-profesorado)

Este indicador pretende explorar qué aspectos del PEC están claramente presentes en la enseñanza que se está impartiendo en el centro.

P306 Creencias del profesorado sobre el trabajo en equipo

Este indicador trata de explorar las creencias del profesorado respecto a si el trabajo en equipo facilita el trabajo individual y permite oportunidades de formación, si se refleja en el aprendizaje del alumnado y la mayor o menor necesidad de su realización.

P307 Creencias del profesorado sobre las relaciones de los centros educativos con las familias

Este indicador trata de explorar las creencias del profesorado respecto a la participación de las familias en el funcionamiento y en la vida del centro, así como a la necesidad de que colaboren en casa para que los alumnos aprendan.

4. Planificación

P401 Difusión de la oferta educativa

Este indicador hace referencia al modo de difundir la oferta educativa del centro (folleto, carteles, tablón de anuncios, otros) y a cuándo se realiza la difusión (sólo en el periodo de inscripción, varias veces al año, etc.).

P402 Oferta de actividades complementarias y extraescolares

Este indicador hace referencia a cuáles son las actividades extraescolares y complementarias que oferta el centro. Se explora quién las organiza y desarrolla y qué número de alumnos/as participan en ellas.

P403 Grado de elaboración de documentos institucionales (PEC, PCC, PGA, Memoria Anual)

Este indicador trata de conocer en qué medida el centro tiene elaborados el Proyecto Educativo del Centro, el Proyecto Curricular, la Programación General Anual y la Memoria.

P404 Grado de aplicabilidad y utilidad del PEC y del PCC



Este indicador trata de conocer, por un lado, en qué medida los objetivos del PEC son tenidos en cuenta por el profesorado y, por otro lado, en qué medida el PCC es un elemento de referencia para confeccionar las programaciones docentes.

P405 Características de las programaciones de aula

Este indicador hace referencia a cómo son confeccionadas las programaciones por el profesorado. Son consideradas las situaciones siguientes: una actividad docente basada en libros de texto, o bien basada en las programaciones de las editoriales con adaptaciones realizadas por el profesorado, o bien basada en las programaciones realizadas en años anteriores en el centro que apenas incluyen modificaciones.

P406 Proyectos de innovación

Este indicador trata de explorar si en el centro se llevan proyectos de innovación o experiencias innovadoras de interés pedagógico.

P407 Relaciones profesionales entre el profesorado (colaboración)

Se trata de explorar las relaciones profesionales de colaboración entre los profesores del centro conociendo si los temas habituales de conversación entre ellos se refieren a cuestiones profesionales, si se utiliza la observación directa de los compañeros en el aula como medio de mejora docente y si se existe intercambio de información y de experiencias docentes entre los profesores. Además se pretende profundizar más en relación a determinados temas conociendo si son abordados de forma individual o en alguno de los equipos que existan en el centro.

P408 Uso y aprovechamiento de instalaciones

Este indicador hace referencia a si los espacios existentes en el centro se utilizan para el fin previsto.

P409 Uso y aprovechamiento de dotaciones

Este indicador hace referencia a si determinados medios didácticos y materiales se utilizan para fines didácticos.

P410 Distribución del presupuesto anual

Este indicador hace referencia a la gestión de los recursos económicos que tiene el centro.

5. Ambiente que estimula el aprendizaje

P501 Tipo de criterios de promoción que se utilizan

Este indicador hace referencia a los elementos que se tienen en cuenta al aplicar los criterios de promoción (si se realiza en función de las áreas superadas, si se tiene en cuenta la capacidad del alumno para avanzar en el curso siguiente y si se tienen en cuenta las circunstancias y necesidades de los alumnos).

P502 Calidad de las relaciones

- Entre el equipo directivo y el profesorado
- Entre el profesorado



- Entre el alumnado
- Entre el profesorado y las familias
- Entre el profesorado y el alumnado
- Entre el equipo directivo y las familias

Este indicador trata de conocer cómo son las relaciones entre diferentes sectores del centro (entre el equipo directivo y el profesorado, entre el profesorado, entre el alumnado, entre el profesorado y las familias, entre el profesorado y el alumnado y entre el equipo directivo y las familias) por lo que ello puede afectar al clima general.

P503 Agrupamientos del alumnado en el aula

Este indicador hace referencia a cómo están distribuidos los alumnos dentro de la clase (individualmente, pequeños grupos, depende de la tarea que se realice, cada alumno se sienta donde quiere).

P504 Metodología

Este indicador hace referencia fundamentalmente a dos aspectos: a) Realización o no de las mismas tareas con todos los alumnos del grupo, empleando una o varias estrategias didácticas; b) Corrección de las tareas (no se corrigen, sí se corrigen pero no se dice al alumno cómo lo ha hecho, sí se corrigen diciéndole al alumno cómo lo ha hecho y sí se corrigen diciéndole al alumno cómo lo ha hecho y como corregir los errores).

P505 Aspectos que se evalúa

Este indicador hace referencia a la importancia que el profesor otorga a la evaluación de determinados aspectos (contenidos conceptuales, capacidad para relacionar, capacidad de aplicación, comprensión oral y escrita, expresión oral y escrita, organización y presentación trabajos, ortografía y comportamiento).

P506 Procedimientos de evaluación

Este indicador hace referencia a la frecuencia con la que el profesorado utiliza determinados procedimientos de evaluación (observación de trabajos, corrección de cuadernos, seguimientos de trabajos de casa, pruebas escritas, pruebas orales, escalas de observación de aprendizajes, observación intervenciones orales, escala de observación de actitudes, autoevaluación y otros).

P507 Consecuencias de la evaluación

Este indicador explora qué actividades realiza el profesorado después de la evaluación y como consecuencia directa de ella. Son contempladas las siguientes actividades: hacer consciente al alumno de lo que sabe y de lo que no, actividades de apoyo para los que no alcanzan los aprendizajes, actividades de ampliación para los que lo requieren, adoptar decisiones respecto a la promoción, informar e implicar a las familias y valorar el proceso de enseñanza.

P508 Clima de aula

Este indicador hace referencia a si los alumnos cumplen las normas de clase y a la existencia de comportamientos agresivos.



Sobre los resultados

El ámbito de resultados recoge los aspectos que se han considerado más relevantes y que se pueden entender como producto del trabajo desarrollado en el centro. Habitualmente, en la evaluación de centros los resultados se suelen restringir a aspectos relacionados con el aprendizaje del alumnado. Sin embargo, en el modelo de evaluación aplicado se han incluido dos aspectos más: relaciones familia-escuela y satisfacción general con el centro. Estos aspectos son de naturaleza diferente a los resultados académicos del alumnado y a los resultados en pruebas externas de rendimiento ya que están más influidos por factores ajenos al centro, y tienen distinto tipo de dificultad para su evaluación. Sin embargo, se ha considerado importante incluirlos porque también reflejan el impacto del trabajo desarrollado en el centro y por el centro.

Uno de los aspectos novedosos del modelo de evaluación de centros aplicado es la utilización de pruebas externas de rendimiento. Este tipo de pruebas presenta una serie de características específicas que consideramos necesario explicar. En primer lugar, las pruebas se aplican sólo a tres áreas (Lengua Castellana y Literatura, Matemáticas e Inglés) no a todo el currículo de Educación Primaria. En segundo lugar las pruebas no evalúan individualmente al alumnado, sino el nivel del centro en su conjunto. Y, en tercer lugar, se trata de pruebas estandarizadas en las que se pregunta lo mismo a todo el alumnado, pero por ese mismo motivo incluyen preguntas que evalúan el grado de conocimiento de contenidos conceptuales y de ciertos contenidos procedimentales. ¿Por qué se aplican sólo a esas áreas? Porque son áreas en las que existe mayor tradición en evaluación del rendimiento del alumnado por medio de pruebas externas. ¿Qué implicaciones tiene que las pruebas externas de rendimiento evalúen el nivel del centro, no de los individuos aisladamente, y que valoren sólo ciertos tipos de contenidos? Al interpretar el valor de las pruebas externas y los resultados académicos no han de considerarse unas u otros mejores indicadores del aprendizaje del alumnado ya que abordan éste desde perspectivas diferentes y complementarias.

1. Resultados académicos

R101 Tasas de los que superan todas las áreas por ciclos (primer y segundo ciclo: curso 2003-04; tercer ciclo: cursos 2001-02, 2002-03 y 2003-04)⁷

Este indicador hace referencia al porcentaje de alumnado de un nivel terminal de ciclo de Educación Primaria que obtiene evaluación positiva en todas las áreas con relación al total de estudiantes matriculados en dicho nivel en el centro.

R103 Tasas de promoción por ciclos (cursos 2001-02, 2002-03 y 2003-04)⁸

⁷ Cada Inspector/a debe recabar los datos del último curso escolar (2004-05) para incluirlos en el informe de evaluación del centro.

⁸ Cada Inspector/a debe recabar los datos del último curso escolar (2004-05) para incluirlos en el informe de evaluación del centro.



Este indicador hace referencia al porcentaje de alumnado de un nivel terminal de ciclo en Educación Primaria que promociona al siguiente con relación al total de estudiantes matriculados en dicho nivel en el centro.

R104 Tasas de superación por áreas en 6º de E. Primaria (curso 2003-04):⁹

- Conocimiento del Medio
- Educación Artística
- Educación Física
- Lengua Castellana y Literatura
- Lengua Extranjera (inglés)
- Matemáticas

Este indicador hace referencia al porcentaje de alumnado que supera, en 6º curso de E. Primaria, cada una de las áreas siguientes: Conocimiento del medio natural, social y cultural, Educación Artística, Educación Física, Lengua Castellana y Literatura, Lengua extranjera (inglés) y Matemáticas.

2. Pruebas externas de rendimiento (curso 6º de E. Primaria)

R201 Áreas:

- Lengua Castellana y Literatura
- Matemáticas
- Inglés (oral y escrito):

Este indicador hace referencia a los resultados obtenidos por el alumnado de 6º de E. Primaria en las pruebas de Lengua Castellana y Literatura, Matemáticas e Inglés (oral y escrito).

3. Relaciones familia-escuela

R301 Comunicación con el centro

Este indicador hace referencia a la forma en que se han producido las entrevistas entre las familias y los tutores (según sea a petición de las familias o del profesor tutor) y a los asuntos que han sido tratados en dichas entrevistas (cuestiones relacionadas con el comportamiento de los hijos, con el comportamiento del grupo e intercambio de información y establecimiento de acuerdos en orden a facilitar la intervención educativa).

R302 Participación en actividades organizadas por el centro

Este indicador hace referencia a la frecuencia con que las familias participan en actividades que organiza el centro.

R303 Ayuda voluntaria de las familias en la escuela

Este indicador hace referencia a la frecuencia con que las familias participan en actividades que suponen una ayuda al centro o se comprometen en la organización y desarrollo de actividades extraescolares o complementarias.

⁹ Cada Inspector/a debe recabar los datos del último curso escolar (2004-05) para incluirlos en el informe de evaluación del centro.



R304 Participación en el APA

Este indicador hace referencia al conocimiento de la existencia del APA y a la frecuencia con que las familias participan en reuniones del APA.

4. Satisfacción general con el centro

R401 Satisfacción general de las familias

Este indicador hace referencia al grado de satisfacción de las familias con el colegio y con la Dirección del mismo. También se contempla el aspecto de si les gustaría cambiar al hijo de colegio.

R402 Satisfacción general del alumnado

Este indicador hace referencia al grado de satisfacción del alumnado con el colegio. También se contempla el aspecto de si les gustaría cambiar de colegio.

R403 Satisfacción general del profesorado

Este indicador hace referencia al grado de satisfacción del profesorado con el colegio. También se contempla el aspecto de si les gustaría cambiar de colegio).

R404 Satisfacción general del Director o Directora

Este indicador hace referencia al grado de satisfacción del Director en la relación que mantiene con el profesorado del colegio.

