

Modelos de evaluación de centros educativos en Europa. Inspiración para un replanteamiento del modelo español

/

Models of evaluation of educational centers in Europe. Inspiration for a rethinking of the spanish model

Esteban Vázquez-Cano

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

Facultad de Educación

DOI:

<https://doi.org/10.23824/ase.v0i40.814>

Resumen

Este artículo presenta un análisis comparativo de diferentes modelos de evaluación de centros educativos en varios países europeos. Derivado de este planteamiento, se identifican las principales fortalezas de forma que puedan servir de inspiración para el replanteamiento del modelo español de evaluación de centros. Posteriormente, se proponen una serie de dimensiones e indicadores que sería interesante tener en cuenta a la hora del rediseño del modelo español. Finalmente, se presenta y discute el diseño de un modelo de influencia tripartita en el que interactúan la evaluación externa, la autoevaluación del centro y la formación, asesoramiento y difusión de los resultados obtenidos de forma que se minimice la burocracia, se sistematice un cronograma estable de desarrollo de evaluación y se potencie la transferencia, la rendición de cuentas y la generación de conocimiento derivado de todo el proceso de evaluación.

Palabras clave: evaluación de centros, transferencia, difusión, rendición de cuentas, mejora educativa.

Abstract

This article presents a comparative analysis of different models of school evaluation in different European countries. Derived from this analysis, the main strengths are identified so that they can serve as inspiration for the rethinking of the Spanish model of school evaluation. Subsequently, a series of dimensions and items are proposed to consider when redesigning the Spanish model. Finally, we propose and discuss the design of a tripartite model of influence in which external evaluation, self-evaluation, training, assessment and dissemination of the results obtained interact in such a way that bureaucracy is minimized, a stable evaluation development schedule is systematized, and the transfer, accountability and generation of knowledge derived from the whole evaluation process is enhanced.

Keywords: school evaluation, transfer, dissemination, accountability, educational improvement.

Introducción

La evaluación de centros, los modelos en los que se sustenta y los efectos tanto en la comunidad educativa como en la sociedad en general constituyen aspectos esenciales para la mejora de la calidad y la equidad de los centros educativos, su funcionamiento, organización y su integración en la sociedad. La agenda 2030 a través del ODS 4 pretende: “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” impele a los sistemas educativos, entre otras acciones, a realizar un análisis certero y una evaluación de sus centros que permita arbitrar mejoras para garantizar las metas de este objetivo y avanzar hacia una educación de calidad.

La evaluación de los centros —principalmente la externa— viene desarrollándose de forma más acusada y generalizada desde el comienzo del siglo XXI (Eurydice, 2010; Tiana, 2018). En esta educación del siglo XXI ya nadie discute (“el qué”) que los centros educativos deben ser evaluados mediante sistemas robustos de análisis; (“para qué”), para mejorar el centro educativo a partir de estas evaluaciones. La discusión, como todo proceso abierto en Ciencias Sociales, es el (“el cómo”). También es bien sabido que en Educación nos solemos perder en “el cómo”. Sirva a modo de ejemplo en los últimos años que para favorecer un aprendizaje competencial empezamos a enmarañar “el cómo” realizarlo: estándares de aprendizaje evaluables, perfil de competencia, perfil de salida, descriptores operativos, indicadores de logro, unidades didácticas, de programación y situaciones de aprendizaje, etc.; una maraña de conceptos, no siempre bien explicados, ni conceptualmente ni el proceso de puesta en práctica; lo que evidentemente desvirtúa “el qué” y “para qué” y al final genera desazón y cansancio.

En este artículo, se realiza un recorrido por los principales modelos de evaluación de centros en el contexto europeo; analizando sus fortalezas y debilidades. Posteriormente, se destacan algunas de las mejores prácticas en los procesos de evaluación de centros y finalmente se propone un marco teórico-práctico para el replanteamiento del sistema de evaluación de centros educativos españoles. Para ello, se realiza una propuesta de líneas de actuación que favorezcan un modelo integral del centro educativo, sistemático y sintético con el único propósito de contribuir

al debate para el necesario enmarque de un sistema de evaluación que responda a las necesidades de la educación del siglo XXI.

Desde nuestro punto de vista, uno de los principales errores que comete el legislador en muchas ocasiones es pecar de localismo autonómico o nacional y no ampliar suficientemente la mirada a otros países para comparar modelos, identificar bondades y buenas prácticas que puedan extrapolarse en el contexto para el que se legisla. Participamos de una reflexión personal, también refrendada en otros estudios e investigaciones (Gallegos, 1994; Murillo & Krichesky, 2015), que condiciona parte de las reflexiones que se harán a lo largo del artículo y es que la evaluación de centros debe servir de verdad para mejorar el centro educativo; no puede ser que “el cómo” se convierta en un modelo burocrático y excesivamente administrativo que desvirtúe el objetivo último de la evaluación: la mejora del centro educativo, lo que genera altas tasas de esfuerzo por parte de los profesionales que participan en ella y poco cambio y reflexión en la realidad de las aulas y los centros y que produzca largas tablas en hojas Excel y sesudos informes finales de la inspección general que apenas se conocen y no sirven para generar conocimiento y cambio.

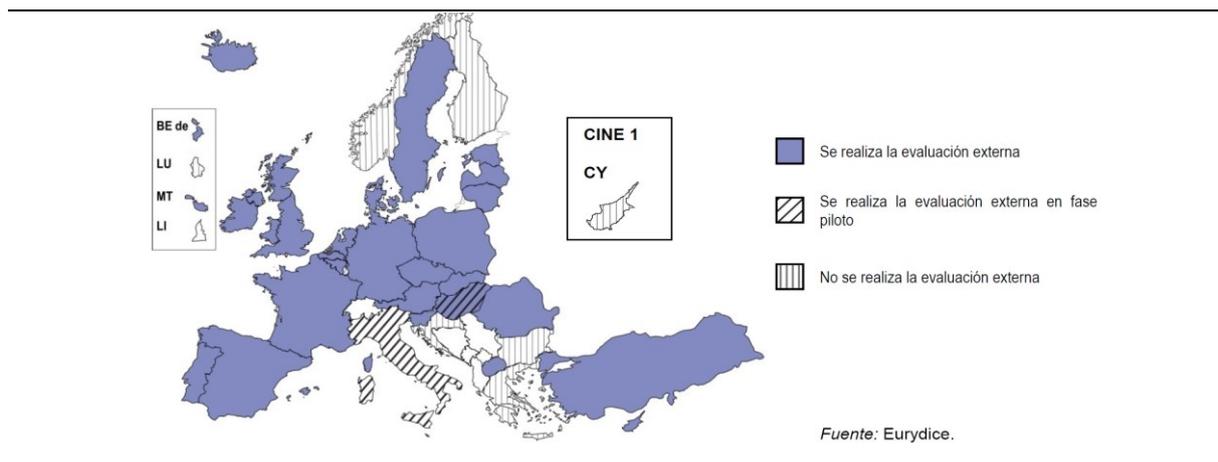
Cerramos esta introducción con las palabras de MacBeath (2005) que describe la evaluación del centro como: “...un proceso de reflexión sobre la práctica, hecho sistemático y transparente, con el objetivo de mejorar el aprendizaje de los alumnos, de los profesionales y de la organización”. Retomamos un famoso dicho: “Lo que no se evalúa se devalúa” (evolución de las palabras de William Thomson Kelvin, físico y matemático británico (1824 – 1907): “Lo que no se mide, no se puede mejorar”). A lo que añadimos, nosotros: “Lo que se evalúa mal, se desvirtúa”.

1. Modelos de evaluación de centros en el contexto europeo

1.1. La evaluación externa

En la mayoría de los países europeos (27 de 31 sistemas educativos) el modelo de evaluación externa de centro recae en la “Inspección” (Figura 1).

Figura 1. La evaluación externa de centros educativos en el contexto europeo.



Fuente: Eurydice, 2015

La evaluación de los centros está bastante estandarizada con marcos estructurados y uniformes vinculados al cumplimiento de la normativa para lo que se evalúan labores educativas, administrativas y los resultados académicos de los estudiantes, entre otros aspectos (Eurydice, 2015; Lucendo-Patiño & Vázquez-Cano, 2020). A pesar de esta homogeneidad en los agentes encargados de la evaluación, existe una acusada heterogeneidad entre los países con respecto a los criterios empleados para evaluar cada centro, los procedimientos, las consecuencias, la difusión y la cualificación y experiencia de los evaluadores.

Debido a las limitaciones de extensión de un artículo de investigación, hemos optado por hacer un estudio comparativo de diferentes dimensiones en la evaluación de centros a través de una tabla comparativa entre los 12 países europeos con mayor número de habitantes (> 10 millones de habitantes) tomando como referencia los datos publicados por Eurydice, (2015). (Tabla 1).

Tabla 1. Dimensiones e indicadores de la evaluación de centros educativos en 12 países europeos.

Dimensiones	1	2	3	4	5	6	7	8
	Órganos y autoridades educativas responsables	Criterios empleados para evaluar cada centro	Procedimientos (* se identifican las acciones ausentes)	Participación	Consecuencias	Información	Difusión	Cualificación y experiencia profesional de los evaluadores
Indicadores	1.- Inspección. 2.- Regional / Autonomico. 3.- Local.	1.- Marcos con parámetros con niveles de exigencia. 2.- Marcos con parámetros sin niveles de exigencia. 3.- Lista de temas.	1.- Análisis documentos. 2.- Ev. de Riesgos. 3.- Visita Centro. 4.- Observación Aula. 5.- Entrevistas. 6.- Particip. interesados. 7.- Informe Final	1.- Alumnado. 2.- Familia. 3.- Comunidad local. 4.- Lo tres tipos. 5.- Sin particip.	1.- Acciones correctivas. 2.- Acciones disciplinarias. 3.- Acciones destinadas a elevar el perfil de los centros educativos. 4.- Los tres tipos.	1.- Informe Final. 2.- Informe Final debatido.	1.- Informes Públicos. 2.- Informes distribuidos con restricciones. 3.- No se distribuyen.	1.- Experiencia docente. 2.- Titulación adecuada.
Alemania	1.- Inspección	1	2	1-2	1	1	2	1
Reino Unido	1.- Inspección / 3.- Local	1	2 (Gales y Escocia)	4	4	2. Dirección-profesorado (Irlanda-Consejo Escolar)	1	1
Francia	1.- Inspección	3	2 / 6	5	1	1	2	1
Italia	1.- Inspección	1	2	1-2	1	1	2	1-2
España	1.- Inspección	1-3	2	1-2	1	1	3	1
Polonia	2.- Regional /Autonomico	1	2	4	4	2. Conclusiones debatidas	1	1
Rumanía	1.- Inspección	1	2	4	1-2	1		1
Países Bajos	1.- Inspección	1	Cumple con todos	2-3	1-2	1	3	2
Bélgica	1.- Inspección	1	2 (Zona Francesa)	1-2	1	2- Dirección-profesorado- Consejo escolar- Comunidad local	1	2
República Checa	1.- Inspección	2	2	1-2	1-2	1	1	2
Suecia	1.- Inspección	3	Cumple con todos	4	1-2	1	1	2
Portugal	1.- Inspección	1	2 / 4	4	1	2. Dirección-profesorado	1	1-2

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de Eurydice (2015).

Como podemos comprobar en la Tabla 1, los órganos y autoridades educativas responsables de la evaluación externa de los centros educativos (Dimensión 1) suelen ser, en la mayoría, las correspondientes inspecciones; en algunos casos particulares como —Polonia y Reino Unido— también intervienen responsables locales. Asimismo, los criterios empleados para evaluar el centro (Dimensión 2), suelen venir marcados por marcos con parámetros con niveles de exigencia publicados en la normativa, exceptuando República Checa y Suecia que utilizan listas de temas; esta última o dimensiones sin niveles de exigencia, en la primera.

En los procedimientos empleados para la evaluación externa de los centros (Dimensión 3), se concretan principalmente siete indicadores: (1) análisis de documentos, (2) evaluación de riesgos, (3) visita centro, (4) observación del aula, (5) entrevistas, (6) participación de los interesados y (7) informe final. Casi todos los países cumplen con estos siete indicadores. La “evaluación de riesgos” es uno de los indicadores que menos se utilizan en los países comparados. En este sentido, se realiza como paso preliminar en Países Bajos, Suecia y el Reino Unido (Inglaterra e Irlanda del Norte). Desde nuestro punto de vista, es una práctica muy efectiva en la que se realiza una evaluación previa de los centros que no están teniendo el rendimiento previsto; para lo que se suele tomar como indicador el rendimiento académico de los estudiantes y, para ello, los países que lo implementan, complementan el indicador de rendimiento académico con otros datos: datos económicos del centro, en los Países Bajos; los resultados de una encuesta escolar, en Suecia; las cifras de repetidores de curso y asistencia, en Irlanda; y los juicios formulados en inspecciones anteriores, en el Reino Unido (Inglaterra e Irlanda del Norte).

Con respecto a la Dimensión 4: “Participación”, hay un grupo de países en los que está incluido España en los que participan alumnado y familia (Alemania, Italia, Bélgica y República Checa) y otro grupo en el que se contempla, además de la participación de alumnado y familia, la de la comunidad local; en este último grupo se encuentran: Reino Unido, Polonia, Rumanía, Suecia y Portugal. En este sentido, parece que la participación cuanto mayor sea generará resultados más completos y su transferencia posterior deberá tener también como destinatarios a todos los participantes. En la Dimensión 5, “Consecuencias” derivadas del proceso de

evaluación, podemos encontrar tres bloques de países: un primer bloque de países, entre los que se encuentra España, que solo derivan acciones correctivas con respecto a los resultados de la evaluación (Alemania, Francia, Italia, Bélgica y Portugal); un segundo grupo deriva acciones correctivas y acciones disciplinarias entre los que están: Rumanía, Países Bajos, República Checa y Suecia y el grupo más completo compuesto solo por dos países: Polonia y Reino Unido que adoptan consecuencias correctivas, disciplinarias y desarrollan acciones destinadas a elevar el perfil de los centros educativos. Las acciones disciplinarias que pueden adoptarse consisten en multas, sanciones, inspecciones o sustitución de los responsables del centro o, menos frecuentemente, de otros miembros del personal. La destitución del director del centro o del equipo directivo se contempla explícitamente como posibilidad en la República Checa y Polonia. Uno de los aspectos fundamentales a la hora de evaluar centros consiste en comprobar las posibles consecuencias derivadas de esta evaluación de forma que se puedan implementar las dimensiones e indicadores evaluados de forma negativa tras su corrección.

Las dimensiones 6 (“Información”) y 7 (“Divulgación”) constituyen dos aspectos fundamentales en cualquier proceso de evaluación basado en la rendición de cuentas y en la transferencia a la sociedad. En este sentido, nos parece fundamental que el informe final nazca del debate entre los diferentes participantes en los procesos de evaluación. Los países analizados que realizan un informe final debatido con diferentes participantes son: Reino Unido, Polonia, Bélgica y Portugal. En el otro bloque de países, se presenta un informe que no suele ser debatido con los diferentes miembros de la comunidad educativa, entre estos países se encuentra España, además de Alemania, Francia, Italia, Rumanía, Países Bajos, República Checa y Suecia.

A parte de la información a los centros, la divulgación de los resultados es un aspecto esencial para favorecer el conocimiento y la retroalimentación de todos los miembros participantes en la evaluación de los centros. En esta dimensión, España es junto con Países Bajos, los dos únicos países en los que los informes no son públicos ni se divulgan entre los miembros de la comunidad educativa y la sociedad en general. Esto limita la rendición de cuentas de las Administraciones Públicas y el efecto de transferencia que debe generar cualquier evaluación. Asimismo, esta

divulgación es deseable que se realice mediante guías e informes sintéticos, escritos con un lenguaje sencillo que permita una lectura fluida y el conocimiento de los aspectos esenciales analizados por todos los miembros de la comunidad educativa, así como la divulgación de las mejores prácticas. Los países europeos que sí divulgan de forma pública sus informes son Reino Unido, Polonia, Bélgica, República Checa, Suecia y Portugal.

Por último, en la Dimensión 8, “Cualificación y experiencia profesional de los evaluadores”, la mayoría de los países se agrupan en dos bloques: un primer bloque, en el que se encuentra España, en el que participan profesionales con experiencia docente previa; y un segundo bloque de países que incorporan evaluadores con la titulación adecuada vinculada a los procesos de evaluación, entre los que se encuentran: Países Bajos, Bélgica, República Checa y Suecia.

1.2. La evaluación interna (autoevaluación)

La evaluación interna o autoevaluación de los centros educativos es otro de los elementos fundamentales a la hora de evaluar el centro escolares de forma integral. En este sentido, la recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo del 2001 (Recomendación 2001/166/CE), ya estableció este tipo de evaluación como una de las actuaciones más pertinentes para la mejora de la calidad de la educación; aspecto que ha sido reseñado profusamente en otros estudios (Alvik, 1995; Barzano 2002; Davies & Rudd, 2001; Hofman et al., 2005, 2009; Janssens & van Amelsvoort, 2008; Kyriakides & Campbell, 2004).

La evaluación interna en los 12 países analizados es recomendada o exigida indirectamente en: Inglaterra, Francia, Países Bajos, Bélgica y República Checa, y obligatoria en el resto de los países analizados (Eurydice, 2015). Sólo en España, Bélgica, Suecia, Irlanda del Norte y Gales participan en esta evaluación personal del centro, familias y alumnado; mientras que en Francia, Alemania y Polonia sólo interviene el personal del centro. En el resto de los países -Italia, Portugal, República Checa y Países Bajos- no hay una normativa central o superior que regule los agentes implicados en la evaluación interna.

Con respecto a las medidas de apoyo en el desarrollo de la evaluación interna, diferentes países cuentan con formación en evaluación y directrices y manuales específicos para esta evaluación. Llama la atención que España es uno de los países junto a Bélgica en el que no existe una formación para la evaluación interna. Además, en España no existen indicadores que permitan a los centros compararse con sus homólogos como sí ocurre en el resto de los países analizados; algunos de forma restringida y otros en webs públicas. Asimismo, en el Reino Unido (Gales), Bélgica y Polonia participan especialistas externos en el asesoramiento al centro educativo. Muchos de estos especialistas son expertos académicos, consultores o especialistas de departamentos educativos municipales o universitarios, así como formadores de profesores que asesoran en la labor de autoevaluación.

2. Buenas prácticas en la evaluación y supervisión de centros

Como hemos visto en el resumen de los 12 países analizados de forma comparativa (Tabla 1), uno de los países que cumple con mayor número de indicadores en las diferentes dimensiones analizadas es el Reino Unido. Tomando como referencia algunas de las mejores prácticas realizadas en los diferentes países que integran el Reino Unido, hemos optado por presentar dos modelos (Modelo de información y divulgación de la “Ofsted” y Modelo de divulgación del Departamento de Educación de Escocia); dos ejemplos que nos parecen muy interesantes para favorecer una mayor información, difusión y transferencia a la sociedad de los procesos de evaluación de centros educativos, aspecto que constituye una de las principales lagunas del modelo español.

2.1. Modelo 1. Evaluación de la “Ofsted”

Uno de los modelos más reconocidos, valorados y con más tradición de inspección y supervisión de centros a nivel europeo es el realizado por la “Office for Standards in Education, Children's Services and Skills” (Ofsted) del Reino Unido. Lo más llamativo de estas evaluaciones es la rigurosidad en el diseño de la evaluación de los centros, su periodicidad y, especialmente, la publicación de los informes en formatos accesibles y comprensibles para toda la comunidad educativa de forma abierta y compartida en internet. A modo de ejemplo, mostramos en la Figura 2, el

resumen de un informe de un centro educativo realizado por un equipo de tres inspectores/as en el que se analizan y evalúan diferentes dimensiones para medir la calidad y eficiencia de su funcionamiento. El resumen se acompaña, a continuación, del informe completo de evaluación y cuyo acceso es libre para cualquier persona que quiera consultarlo.

Figura 2. Extracto-resumen del informe de un centro educativo realizado por la Ofsted.

School report		
<h2>Abbot's Lea School</h2> <p>Beaconsfield Road, Woolton, Liverpool, Merseyside L25 6EE</p>		
Inspection dates	13–14 January 2016	
Overall effectiveness	Outstanding	
Effectiveness of leadership and management	Outstanding	
Quality of teaching, learning and assessment	Outstanding	
Personal development, behaviour and welfare	Outstanding	
Outcomes for pupils	Outstanding	
Early years provision	Outstanding	
16 to 19 study programmes	Outstanding	
Overall effectiveness at previous inspection	Good	
Summary of key findings for parents and pupils		
This is an outstanding school		
<ul style="list-style-type: none"> ■ Outstanding leadership has led to improvements in all areas of the school since the last inspection. Leaders' high expectations and desire for nothing but the best are the driving force behind the exceptional achievement of pupils across the school. ■ Unquestionably, pupils benefit from excellent teaching and make outstanding academic, social and emotional progress during their time at Abbot's Lea. ■ Pupils often join the school with very low starting points. They achieve very well in reading, writing, communication skills, mathematics and a range of other subjects. ■ Pupils have excellent attitudes to learning. They are prepared well for their next steps in education and life in general. Pupils are frequently stretched to apply their social and communication skills in real-life situations. ■ Provision in the early years is outstanding. Children benefit from a calm and purposeful learning environment. They are prepared exceptionally well for school because leadership and teaching are outstanding. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Parents are overwhelmingly supportive of the school. ■ Provision for learners in the sixth form is outstanding. Study pathways are matched expertly to learners' specific needs. Most learners make outstanding progress and go on to attend further and higher education when they leave Abbot's Lea. ■ Leaders' robust monitoring of the quality of teaching, learning and assessment has resulted in improvements in teachers' skills and pupils' achievement since the last inspection. ■ Pupils are well cared for and they are safe in school. Adults model expertly the school's values of tolerance and respect for one another. This, along with highly effective spiritual, moral, social and cultural development, ensures that pupils' personal development is outstanding. ■ The governing body provides effective support and challenge for the school. ■ Middle leadership is strong. Senior leaders acknowledge that middle leaders' effectiveness could be further improved through further developing their skills in evaluating precisely the impact of their actions on pupils' learning. 	

Fuente: OFSTED

Como se puede apreciar en el resumen del informe, se presenta la evaluación cualitativa de cada una de las dimensiones analizadas y se hace un resumen de los aspectos clave para familias y estudiantes. Estos informes se complementan con información censal de todos los centros a través de la página web del departamento de educación del Gobierno del Reino Unido: <https://www.gov.uk/education>

Los informes realizados por la Ofsted como el que podemos ver recientemente (septiembre de 2023) publicado en la Figura 3 en el que se evalúan los centros educativos que participan de fondos públicos en el Reino Unido, permite tener una visión general y censal de todos los centros en este caso en formato hoja Excel. Asimismo, se facilita la realización de consultas públicas, se proporcionan los enlaces a los centros para poder recabar información de sus sistemas de gestión y los informes recibidos por parte de cada escuela. También se permite la búsqueda y consulta de todos los informes de inspección realizados a cada uno de los centros educativos de forma histórica, para comprobar su evolución y mejora.

Figura 3. Información pública del sistema de inspección y evaluación de centros educativos realizado por la Ofsted.

Section	Detail
Policy area:	State-funded schools in England
Theme:	Schools
Published on:	12 September 2023
Coverage:	England
Period covered:	01 September 2022 to 31 August 2023
Status:	Inspections carried out between 01 September 2022 to 31 August 2023 and published by 31 August 2023
Issued by:	Office for Standards in Education, Children's Services and Skills (Ofsted) 70 Petty France Westminster London SW1H 9EX
Statistician:	Louise Butler
Public enquiries:	Link to public enquiries email
Press enquiries:	Link to press enquiries email
Publication frequency:	12 times per year
Link to schools management information web page including publication schedule:	Link to schools management information web page including publication schedule
Link to find an inspection report	Link to find an inspection report web page
Link to official statistics release web page:	Link to official statistics release web page
© Crown copyright 2023	
You may use and re-use this information (not including logos) free of charge in any format or medium, under the terms of the Open Government Licence.	
To view this licence, visit:	
Link to the open government licence in the national archives	
Or write to the Information Policy Team, The National Archives, Kew, London, TW9 4DU	
Or email:	
Link to the policy team email at the national archives	

Consulta Pública

Enlace a Centros

Informes Públicos

Fuente: OFSTED

Dentro de este último informe, publicado en formato Excel, podemos comprobar, a modo de ejemplo, cómo se evalúa la eficacia de los centros educativos por regiones a través de diferentes dimensiones e ítems que permiten comprobar el número de centros educativos que se han inspeccionado y evaluado, el grado de eficacia que han

alcanzado y los requerimientos realizados, entre otras muchas variables. Todo ello, de forma pública y transparente (Figura 4).

Figura 4. Ejemplo de los datos obtenidos en evaluaciones de centro censales realizadas por la Ofsted.

Overall effectiveness of schools at their most recent inspection, by phase, local authority and region, as at 31 August 2023 [Note 1] [Note 2] [Note 3] [Note 4]

This worksheet contains six tables presented next to each other horizontally with one blank column in between each table. Each table applies to a different phase of education. Some cells refer to notes that can be found on the notes worksheet.

Source: Ofsted inspections

Table 1a: Overall effectiveness of all schools at their most recent inspection, by phase, local authority and region, as at 31 August 2023

Region/Local authority	Number of schools not yet open schools	Number of schools inspected	Number of schools inspected	Outstanding	Good	Requires improvement	Inadequate	Outstanding %	Requires improvement		
									Good %	%	Inadequate %
England	22.000	202	21.798	3.511	15.822	1.889	576	16	73	9	3
North East, Yorkshire and the Humber	3.389	24	3.365	484	2.470	325	86	14	73	10	3
North East	1.147	9	1.138	182	848	87	21	16	75	8	2
Darlington	42	0	42	3	32	6	1	7	76	14	2
Durham	264	0	264	38	196	23	7	14	74	9	3
Gateshead	85	1	84	18	60	5	1	21	71	6	1
Hartlepool	38	0	38	7	27	3	1	18	71	8	3
Middlesbrough	57	0	57	4	47	5	1	7	82	9	2
Newcastle upon Tyne	100	2	98	20	66	11	1	20	67	11	1
North Tyneside	79	0	79	13	60	5	1	16	76	6	1
Northumberland	167	4	163	25	127	10	1	15	78	6	1
Redcar and Cleveland	59	1	58	10	41	2	5	17	71	3	9
South Tyneside	62	0	62	15	43	3	1	24	69	5	2
Stockton-on-Tees	78	0	78	14	59	5	0	18	76	6	0
Sunderland	116	1	115	15	90	9	1	13	78	8	1

Fuente: OFSTED

2.2. Modelo 2. Divulgación y transferencia del Departamento de Educación Escocés

Otro de los modelos que nos ha parecido muy interesante, en relación a la divulgación y transferencia a la sociedad, es el realizado por el Departamento de Educación de Escocia, a través de las guías e informes de divulgación transferencia e información a la sociedad y a la comunidad educativa de los procesos de supervisión y evaluación de centros, elaborados por los servicios generales de inspección y en los que se resumen los principales resultados y propuestas de mejora con ejemplos de buenas prácticas en centros educativos (Figura 5).

Figura 5. Portada del informe del departamento de educación de Escocia sobre la evaluación del sistema educativo y las inspecciones temáticas



Fuente: <https://education.gov.scot/media/plwh4m3d/assessment-within-bge.pdf>

Como se puede apreciar en el prólogo a este informe realizado por la Inspectora Jefa de su majestad Gayle Gorman (Figura 6), se presentan los principales objetivos del mismo:

Figura 6. Prólogo de la inspectora jefa del departamento de educación escocés

“Es esencial que utilicemos nuestro conocimiento como Inspectores/as de su majestad detectando las prácticas más exitosas que se han observado de primera mano para ayudar a los profesionales de todo el país a mejorar sus propias prácticas. Al hacerlo, podemos apoyar y promover una mejora de la educación escocesa. Este informe analiza en profundidad el uso efectivo de la evaluación en la educación en general. Explora algunos de los factores determinantes que marcan una diferencia significativa en la forma en la que los profesionales utilizan la evaluación para mejorar el aprendizaje y los resultados académicos de los niños y jóvenes”.

Foreword



It is essential that we use our knowledge of successful practice gathered by HM Inspectors from observing learning at first hand to help practitioners across the country improve their own practice. In doing so, we can support and promote further improvement in Scottish education.

This report takes a closer look at the effective use of assessment within broad general education. It explores some of the important factors which are making a significant difference to the way practitioners use assessment to improve children's and young people's learning and outcomes. At the Curriculum and Assessment Board last year we discussed a variety of challenges in achieving the original aims for assessment that were set out for Curriculum for Excellence within Building the Curriculum 3. We discussed the importance of assessment being viewed as an integral part of learning and teaching.

Evidence from early learning and childcare and schools inspections tells us that, nationally, there is a need to continue to improve how assessment approaches are used to inform the planning of learning and teaching. Our inspection teams found that too often planned learning is not differentiated well enough to meet the learning needs of all children.

Meeting the learning needs of children is key if we are going to achieve the national vision of excellence and equity. Therefore, practitioners need to know

where children and young people are currently in their learning. It is crucial that this information is used to identify and plan their next steps in learning. So, we need to continue to improve the reliability and validity of teachers' judgements of children's and young people's progress and achievement across all curriculum areas in the broad general education.

"Assessment within the broad general education" offers examples of strong practice already taking place across Scotland's early learning and childcare settings and schools which can be built on. The case studies contained within this report exemplify strong practice taking place in schools and early learning and childcare settings across Scotland. We have also described features of highly-effective practice evident in those establishments having a positive impact on children's and young people's learning and progress. We intend that by sharing this work and key features that we can support practitioners to improve their own practice.

I hope this report will make an important contribution to our collective understanding of what works well to enable settings and schools address effectively the challenges associated with making best use of assessment within the broad general education.



Gayle Gorman
HM Chief Inspector of
Education

March 2020

Assessment within the broad general education: a thematic inspection
Signposts to highly-effective practice

2

Fuente: *Assessment within the broad general education: a thematic inspection Signposts to highly effective practice* (<https://education.gov.scot/media/plwh4m3d/assessment-within-bge.pdf>).

Asimismo, en estos informes la presentación y divulgación de los mismos se realiza mediante guías audiovisuales muy intuitivas que permiten que sean accesibles y entendibles por toda la comunidad educativa (Figura 7).

Figura 7. Extracto del informe presentado en la Figura 6.

Key features of highly-effective practice

HM Inspectors have identified the following features which are present in schools and settings where approaches to assessment are highly effective and lead to better outcomes for children and young people. These features do not constitute a checklist and these are not mutually exclusive. Where practice is strongest, these articulate well with each other, creating the conditions for high-quality assessment of learning:



1 Strong leadership and direction in the use of assessment. Senior leaders have a clear strategy for promoting assessment as an integral part of learning and teaching.

3 A range of well-considered and carefully planned approaches to moderation, including those using the National Benchmarks within and across schools, supports staff to make confident and accurate judgements. This also increases the reliability of assessment data and is leading to improved outcomes for learners.

5 Skilled analysis and interpretation of high-quality assessment data supports robust tracking and monitoring of learners' progress. It ensures that next steps in learning for individuals and groups of learners are identified accurately.

2 A range of assessment data is used very effectively to identify learners' needs and plan learning across the school, specifically for targeted groups of learners.

4 High-quality professional learning which builds teachers' and practitioners' confidence and increases their skills in accurate assessment of learners' progress.

6 Children and young people are fully involved in the assessment of learning. High-quality feedback and learning conversations ensure that children and young people have sound knowledge of themselves as learners. They understand what is expected of them, their strengths and the areas where they need to improve.

Fuente: *Assessment within the broad general education: a thematic inspection Signposts to highly effective practice* (<https://education.gov.scot/media/plwh4m3d/assessment-within-bge.pdf>).

Como hemos visto en estos dos ejemplos, la sistematicidad en los procedimientos, así como la periodicidad de los mismos, son aspectos esenciales para consolidar una evaluación sistemática del centro educativo que produzca mejoras en el futuro. Nos parece especialmente relevante la transparencia, la accesibilidad y la divulgación que se realiza de estas evaluaciones para transferir todo el conocimiento y trabajo —en este caso de los servicios de inspección— a las comunidad educativa en particular y a la sociedad en general. Esta transferencia, rendición de cuentas y generación de conocimiento deben ser, desde nuestro punto de vista, aspectos determinantes en la evaluación de centros educativos españoles.

3. Hacia un nuevo modelo de evaluación integral del centro educativo

Los principales problemas que afectan a la evaluación de centros educativos españoles es la falta de sistematicidad y consenso en la puesta en práctica de un

modelo de evaluación sintético, con resultados divulgados de forma pública y con identificación y divulgación de buenas prácticas, a través de un cronograma de desarrollo temporal coincidente entre evaluación externa e interna, que minimice la excesiva burocracia que afecta a casi todas las comunidades autónomas y que limita el impacto final de los resultados de la evaluación de centros (Vázquez-Cano, 2022).

Creemos que se tiene que apostar por un modelo integral en el que coexistan en el tiempo y se retroalimenten mutuamente la evaluación externa, la autoevaluación, la formación y apoyo a los centros, a sus profesionales y a los servicios de inspección, a lo que hay que añadir transparencia y publicidad a los informes y procesos de evaluación que deriven en publicaciones impresas y audiovisuales, que transfieran las buenas prácticas y sirvan para la mejora del propio sistema educativo, de sus profesionales, de los centros educativos que lo conforman y de los estudiantes, que en última instancia son los verdaderos receptores de la educación. Asimismo, estas evaluaciones deben servir para debatir los resultados de forma pública y tener referentes de calidad nacionales que permitan complementar otros análisis y debates generados a través de otras pruebas internacionales como PISA o TIMSS.

La evaluación de centros, como hemos visto desde la perspectiva europea y, en el desarrollo propio de los programas de evaluación de centros en las diferentes comunidades autónomas (Estefanía Lera, 2023; Mora Alonso & Moratalla Isasi, 2023; Nieves Simón et al., 2023; Bonnín Roca & Gomila i Benejam, 2023), adoptan tres dimensiones fundamentales de análisis: a) la gestión y organización del centro educativo, b) el desarrollo de la capacidad profesional docente y c) el aprendizaje del alumnado. Para afrontar estas tres dimensiones en la evaluación del centro educativo, se debe arbitrar un modelo desde una triple mirada con una participación diferenciada de agentes (Ministerio-Comunidades, Inspección de Educación, Centro educativo-Comunidad Educativa).

3.1. Evaluación “macro” censal-cuantitativa

Por un lado, tenemos el modelo de evaluación externa “macro” realizada por la Administración educativa sin la necesaria participación del servicio de inspección. Se miden de forma censal, en todos los centros educativos diferenciados por etapa, una

serie de indicadores de calidad y cuantitativos consensuados por el Ministerio y las Comunidades Autónomas, de forma que permitan obtener un mapa del estado de la educación en la Comunidad Autónoma correspondiente (Tiana, 1996). Este análisis, que debería ser bianual, tendría que apoyarse en herramientas de Big Data e inteligencia artificial que permitan un análisis rápido de los datos cuantitativos que la mayoría de las comunidades autónomas tienen alojados en sus sistemas informáticos para el control de los centros educativos; entre otros: Rayuela (Extremadura), Séneca (Andalucía), Delphos (Castilla-La Mancha), etc. Entre otros aspectos, se deberían revisar y consensuar los indicadores establecidos en el “Sistema Estatal de Indicadores de la Educación (MECFP, 2022), que abordan en tres dimensiones estos análisis: (1) Indicadores de escolarización y entorno educativo; (2) Indicadores de financiación educativa y (3) Indicadores de resultados educativos.

El análisis de estas dimensiones debe ser accesible a todos los miembros de la comunidad educativa sin establecer rankings ni comparativas entre los centros. Hay que tener en cuenta que los datos obtenidos de estas evaluaciones censales, eminentemente cuantitativos, vienen condicionados por el contexto socioeducativo en el que se enmarca el centro, por lo tanto, deben proporcionarse como fuente de información pública y debe servir a los servicios de inspección para determinar la profundidad e incidencia de determinados indicadores en los procesos de evaluación interna “micro” (Secadura Navarro, 2011).

3.2. Evaluación “micro” diagnóstica-formativa servicios de inspección

Por otro lado, se debe establecer una evaluación externa “micro” realizada por los servicios de inspección que, entre otros aspectos, debería tener las siguientes características:

1.- **Temporalización:** se debería adoptar un cronograma de implantación no superior a tres años y asociado a los planes de actuación de la inspección (descargando previamente de actuaciones incidentales que tienen asociadas los servicios de inspección). Este proceso de evaluación debe vincularse a un proceso de autoevaluación y puesta en práctica en los centros en el que se analicen las mismas dimensiones cada uno de los tres años: a) la gestión y organización del centro

educativo, b) el desarrollo de la capacidad profesional docente y c) el aprendizaje del alumnado, que se solapan en el tiempo proporcionando una mirada doble a las mismas dimensiones e indicadores evaluados.

2.- **Diseño y dimensiones:** el diseño de los ítems asociados a cada una de las dimensiones de evaluación del centro educativo debería establecerse en colaboración Ministerio de Educación y comunidades autónomas, y abordarse desde el cumplimiento de los objetivos del desarrollo sostenible, de forma que permita una evaluación realista de los principales factores que afectan a cada una de las dimensiones de evaluación de los centros: a) la gestión y organización del centro educativo, b) el desarrollo de la capacidad profesional docente y c) el aprendizaje del alumnado. Los indicadores deben ser lo más sintéticos posible y se debe primar la profundidad desde el análisis cualitativo en detrimento de la cantidad a través de la escala Likert.

3.- **Coordinación:** las jefaturas de las diferentes áreas o demarcaciones de la inspección deben garantizar una coordinación del sistema de evaluación para que, independientemente de la movilidad de los inspectores e inspectoras asociados a cada área, se siga de realizando la evaluación en el periodo indicado.

4.- **Metodología y análisis:** el proceso metodológico y de análisis debe basarse en evidencia científica, y establecer pruebas estadísticas robustas que permitan obtener resultados rigurosos. Para ello, se deben combinar aproximaciones cualitativas con diferentes instrumentos (entrevistas, grupos de discusión, análisis de la documentación mediante técnicas de minería de datos que permitan un análisis certero y rápido de los documentos, etc.) junto con un análisis descriptivo-cuantitativo que permita complementar estos análisis cualitativos.

5.- **Supervisión y evaluación de la puesta en práctica y evaluación del impacto:** las mejoras derivadas de la evaluación de los centros educativos deben tener un cronograma de actuaciones para su puesta en práctica. La posterior evaluación de las mismas determinará el efecto producido y verificará que se ha incrementado la calidad de las dimensiones analizadas en el centro educativo. Esto debe llevar asociado un plan de evaluación del impacto con diferentes instrumentos de valoración cualitativos

y cuantitativos claros y sintéticos que permitan tener el punto de vista de todos los integrantes de la comunidad educativa.

6.- Información al centro y familias: los resultados de las evaluaciones, así como su puesta en práctica, deben ser transferidos a la comunidad educativa e informados a través de diferentes formatos, soportes y reuniones al Claustro de Profesores, al Consejo Escolar y en jornadas abiertas a toda la comunidad educativa.

3.3. Autoevaluación del centro educativo (diagnóstica, formativa y sumativa)

La autoevaluación de centros —que cada vez tiene un mayor amparo normativo en las diferentes comunidades autónomas— debería coincidir con la evaluación “micro” del servicio de inspección, de forma que se analicen, las mismas dimensiones e indicadores desde dos perspectivas diferentes en el mismo periodo de tiempo y, de esta manera, se pudieran contrastar, discutir y debatir propuestas de mejora desde una doble mirada externa e interna; lo que sin lugar a dudas repercutiría en una mejor comprensión de la realidad del centro educativo y una puesta en práctica más real de los planes de mejora.

La evaluación debe formar parte de la vida del centro educativo y de los procesos de enseñanza-aprendizaje y organización del centro, por lo que debe estar vinculada al proyecto educativo de centro, a objetivos anuales de la programación general anual y a las reuniones de coordinación pedagógica de los diferentes equipos de ciclo o departamentos, de forma que se integre en el día a día del centro educativo, generando una cultura de la evaluación para la mejora. De esta manera, se pueden establecer objetivos comunes y pautas de actuación para un trabajo coordinado de toda la comunidad educativa.

Asimismo, el proceso de autoevaluación debe ser concreto, sintético y aprovechar el empleo de diferentes herramientas cuantitativas y cualitativas, que permitan analizar cada una de las tres áreas prioritarias de evaluación del centro desde una mirada interna que complemente la evaluación “micro” realizada por los servicios de inspección.

3.4. Formación y asesoramiento

Todo proceso de evaluación, y más si cabe el relacionado con la evaluación institucional, debe tener procesos de formación y asesoramiento dirigidos a todos los participantes en la misma, de modo que se pueda implementar de la mejor forma posible. En este sentido, debe haber planes formativos para equipos directivos y profesorado en el que se proporcione formación relativa a las técnicas, procedimientos, instrumentos y análisis que permitan abordar la autoevaluación del centro desde rigurosos principios teórico-prácticos.

Asimismo, los servicios de inspección educativa deben recibir una formación específica en supervisión de la evaluación de centros en la que se integren diferentes modelos de evaluación institucional, metodología para el análisis cuantitativo y cualitativo, formación en el diseño actualización e interpretación de instrumentos de evaluación y formación para el asesoramiento en la divulgación, transferencia, y puesta en práctica de los sistemas de evaluación.

De igual forma, durante todo el proceso de autoevaluación y evaluación los participantes en el proceso de evaluación deberían contar con el asesoramiento de profesionales formados específicamente en tareas de evaluación, transferencia y divulgación que favorezcan la retroalimentación en las diferentes fases de los procesos de evaluación y autoevaluación del centro educativo.

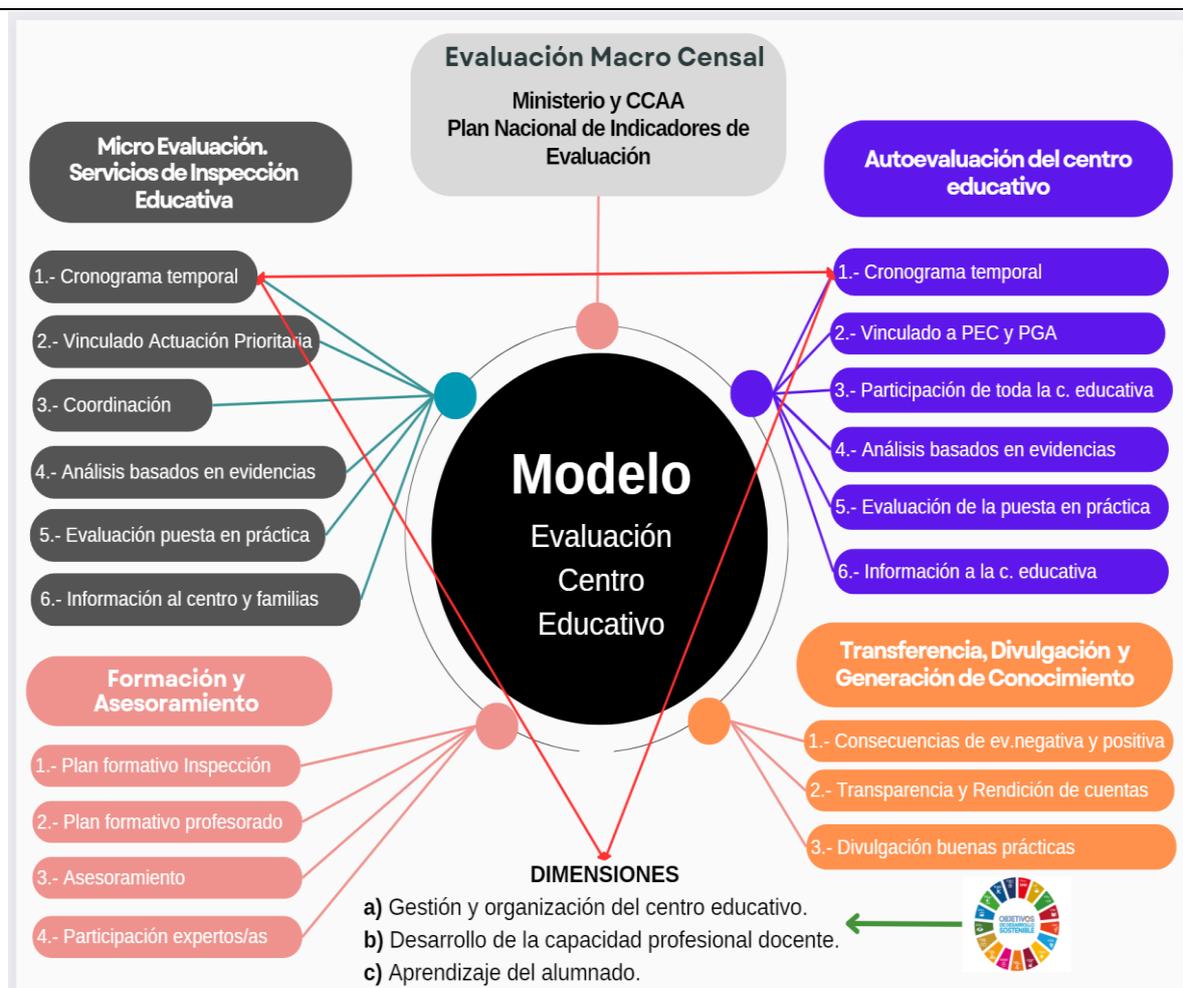
3.5. Transferencia, divulgación y generación de conocimiento

Derivado de todo proceso de evaluación, el fin último es la propuesta de planes de mejora y su puesta en práctica en los centros; su evaluación posterior y la transferencia y divulgación de las mejores prácticas y resultados. Estos procesos de transferencia, rendición de cuentas y generación de conocimiento son fundamentales para que los efectos de las evaluaciones tengan sentido y de verdad sirvan para mejorar la calidad, tanto de los centros como de la educación en general. Inmersos como estamos en la sociedad del conocimiento y de la información, todas las actuaciones derivadas de los procesos de evaluación deberían adoptar diferentes soportes y formatos impresos, audiovisuales y ser divulgadas de forma pública y

transparente para que se genere conocimiento y sirva de inspiración y mejora de la calidad de la Educación en general de una Comunidad Autónoma.

En la Figura 8, presentamos, a modo de resumen, el modelo de evaluación de centros que proponemos basado en cinco ejes: (1) evaluación macro-censal, (2) micro-evaluación (Servicios de Inspección), (3) autoevaluación del centro educativo, (4) formación y asesoramiento y (5) transferencia, divulgación y generación del conocimiento. Cinco ejes vinculados a tres dimensiones: (a) gestión y organización del centro educativo, (b) desarrollo de la capacidad profesional docente y (c) aprendizaje del alumnado.

Figura 7. Modelo de evaluación del centro educativo



Fuente: Elaboración propia

Uno de los aspectos que queremos destacar en este modelo es la necesaria sincronización temporal en el desarrollo de los procesos de evaluación externa y la

autoevaluación del centro educativo. Un modelo autonómico de evaluación de centros debería hacer coincidir las dimensiones e indicadores de desarrollo en cada uno de los tres años (o periodo) de evaluación y, de esta manera, cuando se esté evaluando, por ejemplo, el “desarrollo de la capacidad profesional docente” se puede obtener una triple visión proporcionada y, en primer lugar y de forma general, por la evaluación “macro”, para posteriormente concretar desde una perspectiva externa mediante la supervisión y evaluación de los servicios de inspección y la correspondiente autoevaluación, una mirada y un análisis lo más completo posible a través de una propuesta de dimensiones e indicadores concisa, concreta y sintética. Todo ello, desde la formación y asesoramiento durante todo el proceso para desarrollar un plan de mejora, evidenciar las buenas prácticas, transferirlas y favorecer un completo proceso de divulgación que favorezca la cultura de la participación y genere de conocimiento.

Finalmente, también se tienen que establecer las consecuencias del proceso de evaluación para los centros educativos tanto positivas como negativas, vinculadas principalmente a la evaluación de los periodos de dirección.

Discusión

Los cinco ejes y tres dimensiones en los que hemos basado nuestro modelo de evaluación de centros vienen derivadas del análisis contrastivo de los sistemas de evaluación en los 12 países europeos analizados a lo largo del artículo. A su vez, la literatura científica publicada sobre evaluación de centros también viene refrendando estas dimensiones en diferentes estudios.

En primer lugar, y dentro del marco de la Agenda 2030, la evaluación institucional debe impulsar acciones organizativas y de gestión tanto internas como externas que permitan garantizar el cumplimiento y el desarrollo de objetivos del desarrollo sostenible, así como avanzar en el desarrollo de las metas vinculadas con el objetivo 4 “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”. Para ello, las dimensiones e ítems de los diferentes procesos de evaluación externa y de autoevaluación deben contemplar aquellos aspectos que favorecen su desarrollo; así

como la integración y concienciación en el resto de los objetivos del desarrollo sostenible a través de los procesos de enseñanza-aprendizaje y la organización y gestión de los centros educativos. Atendiendo a esta necesidad, autores como Martínez Usarralde y Lloret (2020, p. 341) destacan que: “en la Agenda 2030 se otorga más relevancia a cuestiones como el aprendizaje a lo largo de la vida, la equidad, la igualdad de género y la inclusión de los sistemas educativo”. En este sentido, el propio desarrollo de la Ley Orgánica 3/2020, tanto en el preámbulo como en el articulado (Arts. 2, 18, 25, 42), y, concretamente en las disposiciones quinta y sexta, se establecen las estrategias de actuación para mejorar los niveles de escolarización accesible y asequible en el primer ciclo de Educación Infantil, Formación Profesional, así como el desarrollo de competencias la educación inclusiva, el abandono temprano de la educación, entre otros, e insta en la Disposición Adicional Sexta a la necesaria formación del profesorado. Aspectos que se complementan con la inclusión de diferentes ODS y la sostenibilidad en el desarrollo curricular de las diferentes áreas y materias, en los reales de decretos de enseñanzas mínimas. Por ello, la evaluación censal, interna y externa del centro educativo debe contemplar en su diseño (dimensiones e ítems/indicadores) aspectos relacionados con el cumplimiento del objetivo 4 y la inclusión organizativa, pedagógica y de transferencia a la sociedad de los objetivos del desarrollo sostenible.

Con respecto a la rendición de cuentas, Sirotnik (2002) establece que la escuela pública debe abordarla desde una doble perspectiva; en primera instancia, desde una evaluación externa que evalúe la prestación del servicio público con la mayor calidad y equidad posible y, en segunda instancia, a través de una autoevaluación institucional que contribuya al desarrollo y al crecimiento de la institución. En esta línea, y tal como menciona Bolívar (2016, p. 287): “La rendición de cuentas tiene como finalidad primera la capacitación para la mejora” (Elmore, 2003).

Además, diferentes estudios vienen recomendando que la evaluación institucional debe “conjuntar miradas” en las que confluyan diferentes modelos de evaluación interna y externa para favorecer una evaluación holística y unos resultados interpretables por toda la comunidad educativa (Estefanía Lera, 2014, 2023; Pallarés Martínez & Catà de la Torra, 2007; Pallarés Martínez & Serentill Rubio, 2012). Para ello, es importante establecer una cultura de la participación que posibilite que todos

los participantes en la evaluación interna y externa puedan proponer sus propios puntos de vista y discutir y debatir sobre la mejora del centro educativo (Casanova, 2015; Estefanía Lera, 2021; Landi & Palacios 2010). Así, Mateo (2000, p. 176) establece que: “La evaluación externa necesita ser substanciada desde la interna, ésta le aporta significado a sus procesos y evita su desarraigo”. En este sentido, es necesario que este conjunto de miradas se produzca simultáneamente en el tiempo con un cronograma de trabajo paralelo en el que se esté analizando la misma dimensión desde diferentes perspectivas, y como ya hemos comentado anteriormente, con dimensiones e indicadores sintéticos y concisos.

Otro de los aspectos en el que el modelo español debe incidir significativamente reside en la transferencia, divulgación de las buenas prácticas y de los resultados obtenidos en la evaluación de centros. Esta aproximación debe vincularse con la necesidad de una escuela y de unos procesos de evaluación que deben servir para “generar conocimiento”. En este sentido, (Gairín, 2009, p. 623) establece que las instituciones deben ser “capaces de contribuir al desarrollo social a través del conocimiento que crean y difunden sobre determinadas cuestiones”. Unos procesos de generación de conocimiento, transferencia y divulgación que deben conformar parte del día a día de una institución educativa a través de una organización que trabaja en equipo y genera una cultura colaborativa.

Para ello, se precisa que la evaluación institucional —tanto interna como externa— tenga en cuenta una serie de condicionamientos para su correcta puesta en práctica. Entre los aspectos reseñados por Rodríguez (2006), son especialmente relevantes para favorecer procesos de evaluación institucional los siguientes: (1) Cultura orientada al conocimiento, (2) Infraestructura técnica e institucional (3) Claridad de objetivos y lenguaje, (4) Orientación al proceso y (5) Múltiples canales para la transferencia de conocimiento. Minimizando, a su vez, los condicionantes y limitantes de estos procesos, entre los que destacan: (1) Ausencia de planificación, (2) Responsabilidades difusas y (3) Falta de cultura adecuada. Este proceso de autoevaluación debe servir también para generar debates internos y externos que permitan, a partir del inherente desencuentro, buscar fortalezas, identificar debilidades y vincular el desarrollo educativo del centro hacia las nuevas necesidades, demandas sociales, políticas y educativas de cada momento (Landi & Palacios 2010). En este

sentido, tal y como menciona (Bolívar, 2019: p. 226), “si las escuelas no tienen la capacidad para la mejora, resultarán infructuosos los esfuerzos para una mejora continua sostenible que tenga impactos positivos en los aprendizajes de los alumnos. Sin esta capacidad interna de cambio, cualquier propuesta externa o de innovación fácilmente quedará marginalizada”.

Con respecto a la formación y asesoramiento, es fundamental aportar las condiciones recursos y personal necesario para favorecer la implementación de evaluaciones externas e internas. En este sentido, Landi y Palacios (2010, p. 170) recomiendan “contar con un equipo técnico que tenga conocimiento sobre asuntos institucionales (evaluación y/o problemas) para asesoramiento y resolución de interrogantes. Asimismo, contar con un equipo de apoyo logístico para la aplicación de instrumentos y procesamiento de resultados”.

Finalmente, un aspecto que consideramos crucial a la hora de emprender la evaluación del centro educativo es desburocratizar la evaluación interna y externa, hacerla mucho más sintética y poner en práctica una simbiosis de instrumentos cuantitativos y, principalmente, cualitativos que permitan ahondar en las dificultades y poner de relieve las fortalezas de los centros educativos. Los métodos cuantitativos en educación nos permiten tener una visión general y necesaria, pero cuando queremos incidir y conocer causas debemos variar hacia enfoques que nos permitan delimitar la percepción completa de los participantes en la evaluación. En este sentido, Bolívar (2012) también apuesta por un modo de organizar la educación menos burocrático, o dependiente de lo que indique una administración centralizada, que contribuya a capacitar a las instituciones educativas para su propio aprendizaje y desarrollo.

Todo ello, persiguiendo un “para qué” que no es otro que “mejorar la escuela”. Las características que deben cumplirse para el desarrollo de esta mejorarla citamos de Murillo y Krichesky (2015, p. 71): “Es asumido y coordinado por el centro. Implica, o busca implicar, a la comunidad escolar en su conjunto. Aborda tanto los procesos de enseñanza y aprendizaje como la organización y especialmente la cultura del centro. Busca mejorar la capacidad del centro para el cambio. Tiene un enfoque de mejora sostenible”.

Conclusión

Derivado del análisis de los modelos europeos, hemos identificado diferentes propuestas que consideramos que pueden mejorar sustancialmente los modelos de evaluación de centros a nivel nacional y autonómico. Por ello, creemos que los modelos de evaluación de centros deben desburocratizarse, generalizarse en un cronograma estable de actuaciones y, sobre todo, deben ser ágiles, dinámicos, concisos, públicos, transparentes e informados a la comunidad educativa para que su efecto se multiplique y genere conocimiento y transformación en el sistema educativo y en los centros evaluados.

Para ello, se deben complementar con un adecuado asesoramiento y formación para todos los integrantes en el proceso de la evaluación institucional. El objetivo último no puede ser otro que mejorar el centro educativo y, para ello, la transferencia, la rendición de cuentas y la divulgación de buenas prácticas deben implementarse para hacer efectiva una evaluación de calidad. Finalmente, consideramos que para que la evaluación tenga un desarrollo efectivo debe combinar diferentes instrumentos cuantitativos y cualitativos, pero debe primar una evaluación cualitativa que abandone el excesivo uso de la hoja Excel y las escalas Likert como el principal herramienta de evaluación con gran cantidad de dimensiones, ítems e indicadores, que dificultan el proceso y opacan la verdadera función de la evaluación institucional tanto interna como externa.

Financiación

Sin financiación expresa.

Conflicto de Intereses

Ninguno.

Referencias bibliográficas

- Alvik, T. (1995). School-Based Evaluation: A Close-Up. *Studies in Educational Evaluation*, 21(3), 311-343. [https://doi.org/10.1016/0191-491X\(95\)00018-P](https://doi.org/10.1016/0191-491X(95)00018-P)
- Barzano, G. (2002). School self-evaluation towards a European dimension. *European Journal of Teacher Education*, 25(1), 83-100. <https://doi.org/10.1080/0261976022000012886>
- Bolívar, A. (2012). *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo*. Archidona Ediciones Aljibe.
- Bolívar, A. (2019). *Una dirección escolar con capacidad de liderazgo pedagógico*. La Muralla.
- Bonnín Roca, J. L., & Gomila i Benejam, J. (2023). El modelo de evaluación de centros en las Illes Balears. *Avances En Supervisión Educativa*, (39). <https://doi.org/10.23824/ase.v0i39.798>
- Casanova, M. A. (2015). El modelo de evaluación en una Ley de consenso. *Avances en Supervisión Educativa*, (23). <https://doi.org/10.23824/ase.v0i23.22>
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice, (2015). *La garantía de la calidad en la educación: Políticas y enfoques para la evaluación de los centros educativos en Europa*. Informe de Eurydice. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Davies, D., & Rudd, P. (2001). *Evaluating School Self-evaluation*. National Foundation for Educational Research. Slough.
- Elmore, R. F. (2003). Salvar la brecha entre estándares y resultados. El imperativo para el desarrollo profesional en educación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 7(1-2), 9-48.
- Estefanía Lera, J. L. (2023). Análisis normativo sobre evaluación de centros en España en relación con las funciones de la inspección educativa. *Avances En Supervisión Educativa*, (39). <https://doi.org/10.23824/ase.v0i39.799>
- Estefanía Lera, J.L. (2014). Retos de la Inspección ante los cambios en educación. *Avances en Supervisión Educativa*, (22). <https://doi.org/10.23824/ase.v0i22.68>

- Estefanía Lera, J.L. (2021). Nuevo modelo de Inspección Educativa centrado en la evaluación y la mejora. *Avances en Supervisión Educativa*, (36). <https://doi.org/10.23824/ase.v0i36.736>
- Eurydice (2010). *Pruebas nacionales de evaluación del alumnado en Europa: objetivos, organización y utilización de los resultados*. Ministerio de Educación.
- Eurydice (2015). *Assuring Quality in Education: Policies and Approaches to School Evaluation in Europe*. Eurydice Report. Publications Office of the European Union.
- Gairín Sallán, J., Muñoz Moreno, J.L., & Rodríguez Gómez, D. (2009). Estadios organizativos y gestión del conocimiento en instituciones educativas. *Revista de Ciencias Sociales*, 15(4), 620-634.
- Gallegos, A. (1994). Meta-Evaluation of School Evaluation Models. *Studies in Educational Evaluation*, 20(1), 41–54.
- Hofman, R. H., Dijkstra, N. J., & Adriaan Hofman, W. H. A. (2009). School self-evaluation and student achievement. *School Effectiveness and School Improvement*, 20(1), 47–68. <https://doi.org/10.1080/09243450802664115>
- Hofman, R. H., Dijkstra, N. J., & Hofman, W. H. A. (2005). School self-evaluation instruments: An assessment framework. *International Journal of Leadership in Education*, 8(3), 253-272. <https://doi.org/10.1080/13603120500088802>
- Janssens, F.J.G. & van Amelsvoort, G. (2008). School self-evaluations and school inspections in Europe: An exploratory study. *Studies in Educational Evaluation*, 34, 15–23. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2008.01.002>
- Kyriakides, L., & Campbell, R.J: (2004). School self-evaluation and school improvement: A critique of values and procedures. *Studies In Educational Evaluation*, 30(1), 23–36. [https://doi.org/10.1016/S0191-491X\(04\)90002-8](https://doi.org/10.1016/S0191-491X(04)90002-8)
- Landi, N. E., & Palacios, M. E. (2010). La autoevaluación institucional y la cultura de la participación. *Revista Iberoamericana De Educación*, 53, 155-181. <https://doi.org/10.35362/rie530562>
- Lucendo-Patiño, J. M., & Vázquez-Cano, E. (2020). *Modelos de inspección y supervisión educativa*. UNED- Sanz y Torres.
- MacBeath, J.E.C (2005). *Schools must speak for themselves: The case for school self-evaluation*. Routledge.

- Martínez, M.J., & Lloret, C. (2020). Odeseizar la educación y la cooperación para el desarrollo en España: una mirada internacional a la AOD y al ODS 4. *Revista Educar*, 56(2), 333-348. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1099>
- Mateo, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. ICE/Horsori.
- Mora Alonso, M., & Moratalla Isasi, S. (2023). Caminando hacia la mejora educativa: Reflexión y análisis en la autoevaluación de los centros de Castilla-La Mancha. *Avances En Supervisión Educativa*, (39). <https://doi.org/10.23824/ase.v0i39.805>
- Murillo, F. J., & Krichesky, G. J. (2015). Mejora de la Escuela: Medio Siglo de Lecciones Aprendidas. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 13(1). <https://doi.org/10.15366/reice2015.13.1.005>
- Nieves Simón, G., Castán Esteban, J. L., Mallada Bolea, L., Polo Martínez, I., Sánchez Estella, O., & Scott Taylor, M. (2023). Evaluación de centros y planes de mejora en la Comunidad Autónoma de Aragón. *Avances En Supervisión Educativa*, (39). <https://doi.org/10.23824/ase.v0i39.795>
- Pallarés Martínez, S., & Catà de la Torra, R. B. (2007). La evaluación de centros docentes: un enfoque integrado. *Avances en Supervisión Educativa*, (5). <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/260>
- Pallarés Martínez, S., & Serentill Rubio, J. (2012). La confección y la interpretación de los indicadores de centro. *Avances en Supervisión Educativa*, (17). <https://doi.org/10.23824/ase.v0i17.520>
- Recomendación (2001/166/CE) del Parlamento Europeo y del Consejo, de 12 de febrero de 2001, relativa a la cooperación europea en materia de evaluación de la calidad de la educación escolar (DO L 60 de 1.3.2001, pp. 51-53).
- Rodríguez, D. (2006). Modelos para la creación y gestión del conocimiento: una aproximación teórica. *Educar*, 37, 25-39.
- Secadura Navarro, T. (2011). El referente de la Inspección Educativa: el Centro docente versus el Sistema educativo. *Avances de Supervisión Educativa*, (15). <https://doi.org/10.23824/ase.v0i15.485>
- Sirotnik, K. (2002). Promoting responsible accountability in schools and education. *Phi Delta Kappan*, 83(9), 662-673.
- Tiana, A. (1996). La evaluación de los sistemas educativos. *Revista Iberoamericana De Educación*, 10, 37-61. <https://doi.org/10.35362/rie1001166>

Tiana, A. (2018). Treinta años de evaluación de centros educativos en España. *Educación XX1*, 21(2),17-36, <https://doi.org/10.5944/educxx1.21419>

Vázquez Cano, E. (2022). *Hacia la autoevaluación supervisada de centro educativo. Investigación, retos y propuestas*. [Ponencia]. Jornadas de ADIDE Andalucía, “Supervisión y evaluación de centros educativos” octubre 2022.