



CAMBIO EDUCATIVO Y EVALUACIÓN DE ESCUELAS

ÁLVARO MARCHESI

Catedrático de la Universidad Complutense de Madrid

UN MUNDO CAMBIANTE, INMERSO EN PROCESOS ECONÓMICOS Y DE INFORMACIÓN globalizadores, es el contexto en que se inscriben los cambios educativos actuales. ¿Evaluar para controlar o mejorar? ¿Evaluación externa o interna? ¿A quién va destinada la información que proporciona la actividad evaluadora? ¿Qué tipo de información? Son algunos de los dilemas que se tratan en este trabajo, así como los modelos aplicados en la evaluación de las escuelas, para finalmente exponer el modelo desarrollado por el Instituto IDEA basado en una red de escuelas que se está llevando a la práctica en España, Brasil, Chile, México y Portugal.

CATEDRÁTICO DE PSICOLOGÍA EVOLUTIVA Y DE LA EDUCACIÓN EN LA UNIVERSIDAD Complutense de Madrid. Asesor del Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (IDEA). Profesor en las Universidades de la Autónoma de Madrid, La Laguna y Salamanca. Director General de Renovación Pedagógica y Secretario de Estado de Educación (1986-1996), etapa en que se diseñó y aplicó la reforma educativa contemplada en la LOGSE. Consultor de la OCDE y de la UNESCO en temas de reforma educativa, evaluación de escuelas e integración de alumnos con necesidades educativas especiales.

Últimos libros publicados:

- (con Elena Martín) *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*, Madrid, Alianza, 1998.
- (con César Coll y Jesús Palacios) *Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales*, Madrid, Alianza, 1999.
- *Controversias en la educación española*, Madrid, Alianza, 2000.
- *La evaluación de la educación secundaria*, Madrid, Fundación Santa María, 2002.
- (con Carlos Hernández Gil) *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*, Madrid, Alianza, 2003.
- *Qué será de nosotros los malos alumnos*, Madrid, Alianza, 2004.



CAMBIO EDUCATIVO Y EVALUACIÓN DE ESCUELAS¹

ÁLVARO MARCHESI

Catedrático de la Universidad
Complutense de Madrid

EL SIGNIFICADO DEL CAMBIO EDUCATIVO

LA SOCIEDAD ESTÁ VIVIENDO UN PROCESO DE CAMBIO de enorme profundidad que está convulsionando la organización y el funcionamiento de los sistemas educativos e incluso el propio significado de la educación. Las características de estos cambios han sido analizadas ampliamente por lo que ahora basta con enumerarlas para que ayuden a comprender los cambios educativos necesarios: la globalización de las relaciones internacionales en todos los ámbitos, lo que supone mayor competitividad económica, mayor impacto mundial de los problemas específicos y menor autonomía de los países para adoptar decisiones propias; el incremento imparable de la información y de las comunicaciones; la mayor movilidad y exigencia en el mundo laboral; las nuevas formas de organización familiar y de establecer las relaciones interpersonales; la mayor dificultad para construir un mundo de valores y de sentido de la acción personal; y el riesgo de que se incrementen las diferencias entre los países ricos y pobres y entre los sectores sociales con mayores y menores ingresos de cada país.

No es extraño, por ello, que los cambios eficaces y duraderos en el ámbito educativo exijan enfoques globales, sistémicos, interactivos y contextualizados, y que las evaluaciones del funcionamiento de las escuelas reclamen, de forma coherente, similares planteamientos. Las investi-

gaciones sobre las escuelas eficaces (Mortimore, 1998) han destacado la importancia de una perspectiva multidimensional para comprender la realidad de las escuelas. Un enfoque de estas características debe ser capaz de analizar los procesos de la escuela, el impacto y el reconocimiento de la tarea del director, la coordinación entre los maestros, la enseñanza en el aula, los progresos educativos de los alumnos y la valoración de los padres, de los maestros y de los alumnos sobre el funcionamiento de su escuela.

Junto a estos factores, que dependen en gran medida de la acción del equipo de profesores de la escuela, existe otra dimensión que condiciona profundamente la labor educativa: el contexto sociocultural. Su influencia en los resultados académicos que obtienen los alumnos ha sido ampliamente destacada (Sammons *et al*, 1994). Como señalan de forma directa e impactante Mortimore y Whitty (1997), el factor individual más significativo que diferencia a las escuelas con mayor éxito académico es que sólo una pequeña parte de sus alumnos proceden de hogares en situación de desventaja social. Por ello, las evaluaciones de las escuelas que no tienen en cuenta el nivel inicial de los alumnos y su contexto sociocultural ofrecen una información sesgada que no hace justicia a la realidad de cada escuela. Pero incluso si estos factores se tienen en cuenta y se estudia el valor añadido de la escuela (Goldstein y Thomas, 1995), existe el riesgo de obtener una visión limitada de su realidad. El contexto sociocultural no sólo influye en los resultados académicos de los alumnos, sino también en la cultura de la escuela, en las expectativas de los profesores, en sus relaciones con las familias y los alumnos, en el estilo de liderazgo necesario y en el esfuerzo requerido para impulsar programas de cambio.

El cambio educativo exige una evaluación permanente sobre la situación de cada escuela. Pocos maestros dudan de su importancia y de su utilidad. Sin embargo, muchos desconfían de cómo se está llevando a la práctica. Las tensiones que existen en la evaluación, fiel reflejo de las que están presentes en el ámbito educativo, alimentan la desconfianza hacia

¹ Parte de este artículo está basada en la conferencia que el autor presentó en el seminario internacional sobre evaluación y cambio educativo realizado en Buenos Aires en el año 2000.

ella. La prioridad de la función de rendición de cuentas y la tensión que genera la información pública de los resultados obtenidos acrecientan las reservas hacia la evaluación externa. Esta última es valorada en la mayoría de los casos como impuesta desde arriba, con el objetivo principal de controlar y orientada principalmente a conocer los resultados que obtienen los alumnos, con el consiguiente riesgo de ofrecer una imagen poco equilibrada de la educación. Frente a este modelo de evaluación, se presenta otro diferente basado en la evaluación interna, en el análisis de los resultados pero también de los procesos educativos y en una firme orientación hacia la mejora de la escuela. El problema de este último planteamiento es que no puede incorporar alguno de los rasgos positivos de la evaluación externa: su mayor objetividad y su capacidad de ofrecer a las escuelas puntos de referencia externos para valorar mejor sus resultados.

Es difícil impulsar el cambio educativo sin conocer qué sucede en cada escuela. Pero es difícil también hacerlo cuando la información que se genera no es valorada como una ayuda para el cambio, ni existen instrumentos disponibles para resolver los problemas detectados y colaborar en los proyectos de mejora de las escuelas.

¿De qué sirve la información obtenida si después los maestros no disponen de un tiempo remunerado para analizarla, si no hay inspectores, asesores o supervisores que ayuden a la elaboración de programas de cambio, si no existe una oferta de formación ajustada a los problemas detectados, si no se dispone de las condiciones mínimas para ofrecer una enseñanza de mediana calidad o si los problemas que vive una escuela desbordan sus posibilidades de hacerles frente sin que exista la posibilidad de contar con recursos adicionales?

La evaluación es un factor imprescindible para orientar el cambio en las escuelas, pero al mismo tiempo hay que tener en cuenta otras condiciones directamente vinculadas a la superación de las dificultades detectadas: la situación del profesorado, los sistemas de inspección y de asesoramiento y los recursos disponibles.

Estas condiciones, a su vez, deben estar presentes en el momento de elegir un determinado sistema de evaluación.

Son muchas las dificultades y las tensiones a las que se enfrenta la evaluación. El riesgo está en buscar soluciones fáciles que no tengan en cuenta la complejidad del cambio educativo. La presentación pública de los resultados que obtienen las escuelas en matemáticas o en lengua es un atajo atractivo para las administraciones públicas, pero distorsiona el significado de la educación y apenas ayuda a las escuelas con rendimientos más bajos. ¿O es que una escuela que escolariza alumnos cuyos padres no tienen estudios ni trabajo puede extrañarse de estar muy por debajo de las escuelas privadas? ¿Y qué pueden hacer después? ¿No son más responsables la situación de la familia y la falta de respuesta de los poderes públicos que el propio funcionamiento de las escuelas?

Los problemas educativos en Latinoamérica son enormes. Por ello, las decisiones sobre la evaluación que se adopten no deben ser mecánicamente importadas de otros países que tienen una situación educativa muy diferente, sino que deben partir de cada realidad educativa y del modelo de educación al que se aspira. El proyecto de evaluación que se decida ha de estar conectado con otros cambios que deben realizarse al mismo tiempo en el conjunto del sistema educativo para que los objetivos de la evaluación se alcancen con mayor facilidad.

En las páginas siguientes se desarrollan de forma sintética estas cuestiones, organizadas en torno a tres epígrafes: los dilemas de la evaluación,

los modelos aplicados y el valor de las redes de escuelas como estrategia sugestiva para la evaluación y el cambio educativo.

LOS DILEMAS DE LA EVALUACIÓN

Las decisiones sobre la evaluación son numerosas y complicadas. Algunas afectan al modelo elegido, otras a la estrategia o a la metodología utilizadas y otras a su aplicación práctica. Todas ellas se han incluido dentro de los dilemas que afectan a la evaluación.

EVALUACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO Y EVALUACIÓN DE LAS ESCUELAS

Es importante tener clara esta distinción ya que los objetivos, la selección de la información y su difusión pueden ser, y deberían ser, diferentes. La evaluación del sistema educativo tiene como finalidad conocer el funcionamiento de todos o algunos aspectos de la realidad educativa para informar a la sociedad y adoptar las decisiones posteriores que se consideren oportunas. Para llevar a cabo esta evaluación existen diferentes estrategias que pueden utilizarse de forma complementaria.

Una estrategia consiste en seleccionar algunos indicadores y hacerlos públicos periódicamente: alumnos escolarizados, gasto por alumno, porcentaje de alumnos que terminan los estudios, que repiten o que abandonan, etcétera, todo ello por tipo de escuela, por zona geográfica, por género o por origen social y cultural.

Una segunda estrategia, también ampliamente utilizada, se basa en aplicar pruebas y cuestionarios a una muestra de escuelas representativa de la realidad educativa que se pretende evaluar. El análisis de los datos obtenidos en función de las variables que se han controlado previamente permite conocer el funcionamiento de la educación e informar a la sociedad de los avances o retrocesos que se van produciendo a lo largo del tiempo.

La evaluación de las escuelas tiene una finalidad diferente: conocer y valorar lo que sucede en cada escuela concreta, sin que la información obtenida tenga necesariamente que formar parte de la que se recoge para evaluar el sistema educativo. A veces, la confusión entre la una y la otra conduce a multiplicar las dificultades presentes en todo programa de evaluación. Las reflexiones siguientes se refieren solamente a la evaluación de las escuelas.

DISCURSO EDUCATIVO Y REALIDAD DE LA EVALUACIÓN

Cuando se plantean los cambios en la educación, se incluyen conceptos y dimensiones muy diversas: logro de competencias básicas, aprendizaje significativo, búsqueda de información, aprendizaje de procedimientos y de valores, trabajo en equipo, capacidad de transferencia y generalización de los aprendizajes, preparación de los profesores, condiciones de trabajo, materiales disponibles, seguimiento de las familias, disponibilidad de ordenadores, etcétera. Sin embargo, la evaluación de las escuelas, especialmente si es cuantitativa, es mucho más reducida y se orienta hacia algunos aspectos muy concretos de la educación: rendimiento de los alumnos en algunas áreas curriculares, organización de la escuela y opinión de los miembros de la comunidad educativa. La distancia entre el discurso educativo y el discurso de los programas de evaluación es enorme.

FUNCIÓN DE CONTROL Y FUNCIÓN DE MEJORA

La evaluación puede tener dos finalidades distintas: por un lado, el control administrativo y la rendición de cuentas; por otro, la mejora del funcionamiento de las escuelas. En el primer caso, el objetivo de la evaluación es conocer el funcionamiento de las escuelas para comprobar si cumplen los objetivos educativos establecidos. De esta forma, la administración educativa puede detectar los problemas más importantes y adoptar las decisiones que considere oportunas. Normalmente, la puesta en práctica de esta función suele conducir a algún tipo de evaluación externa. La otra cara del control es la rendición de cuentas, que aparece más vinculada a la demanda de información que la comunidad educativa y la sociedad plantean para conocer el funcionamiento de los centros docentes. La mayor exigencia de esta información procede de los postulados educativos relacionados con la ideología liberal que considera necesaria esta información para asegurar una correcta elección de lo que los padres del colegio desean para sus hijos. De esta manera, las escuelas se ven presionadas para mejorar su funcionamiento. La rendición de cuentas se convierte, por esta vía, en una forma de control social.

La otra función es la mejora de la escuela. Los programas que se orientan hacia el desarrollo y mejora de la escuela se basan sobre todo en el análisis de los resultados de la escuela, de su funcionamiento y de las condiciones en las que los profesores realizan su trabajo. Suele haber un acuerdo previo entre los responsables educativos y las escuelas y un compromiso mutuo de desarrollar programas de mejora a partir de los resultados de la evaluación. En la mayoría de los casos se utiliza tanto la evaluación interna como la externa.

Aunque el control social implica de alguna manera la voluntad de mejorar la escuela y esto último también supone un cierto control, la prioridad de una función frente a la otra condiciona muchas de las decisiones presentes en el proceso de evaluación.

NIVELES Y DIMENSIONES

La evaluación se dirige hacia uno o varios niveles y, dentro de cada uno de ellos, incluye una o múltiples dimensiones. Los modelos que se aproximan de forma más completa a la realidad educativa son multinivel y suelen incorporar el estudio del contexto sociocultural, los recursos disponibles, los procesos de la escuela y del aula y los resultados que obtienen los alumnos, así como las valoraciones de los distintos sectores de la comunidad educativa. En cada uno de estos niveles pueden evaluarse distintas dimensiones. Los modelos multinivel son lógicamente más completos, pero más difíciles de llevar a la práctica. Normalmente exigen más tiempo, son más costosos y el análisis de los datos que se obtienen es más laborioso, especialmente si son de tipo cuantitativo.

A veces no basta sólo con proporcionar información sobre una dimensión determinada, por ejemplo las calificaciones que una escuela obtiene en una materia específica, como matemáticas o lengua. Es preciso analizar con más detalle los datos obtenidos para facilitar su interpretación: la variabilidad de los resultados, las diferencias entre distintos grupos de alumnos (género, cultura, origen social) o los cambios de cada uno de ellos a lo largo del tiempo.

De esta forma, es posible comprender si los avances o retrocesos de la escuela afectan a todos los alumnos o sólo a alguno de sus grupos.



EVALUACIÓN INTERNA Y EVALUACIÓN EXTERNA

La evaluación interna es la que realizan los propios profesores o la comunidad educativa de cada escuela. Es una actividad que debe formar parte de los procesos habituales de enseñanza. Sus ventajas son indudables: se conoce mejor el contexto de la escuela, su historia y sus características principales, se pueden detectar los problemas pasados y presentes con mayor facilidad y se dispone de claves interpretativas que son difíciles de obtener de otro modo. En contrapartida, en la evaluación interna hay mayores dificultades para plantearse todos los problemas que afectan al funcionamiento de la escuela, ya que son los propios profesores los que deben suscitarlos y analizarlos. También puede ser difícil que exista la suficiente objetividad para valorar los datos obtenidos y no existen puntos de referencia externos que ayuden a interpretar las valoraciones realizadas.

Por el contrario, la evaluación externa se realiza por personas o equipos que no forman parte de la escuela, bien a petición de la propia comunidad educativa o bien por mandato de la administración educativa responsable. Sus mayores dificultades suelen radicar en desconocimiento de la escuela y en el recelo que suscita en los profesores si no se tiene claro cuáles son las consecuencias de la evaluación o no se está de acuerdo con ellas. Las ventajas más claras de la evaluación externa son su mayor objetividad y la posibilidad de que los datos se interpreten a la luz de los obtenidos en escuelas de características similares. Sin embargo, esta última característica, en la medida en que se concrete en una comparación entre escuelas que se hace pública, puede producir consecuencias negativas.

Las anteriores consideraciones ponen de relieve que ambos tipos de evaluación pueden estar enfrentados, que uno de ellos puede ser escasamente objetivo (el interno), y que el otro puede crear graves problemas en la enseñanza (el externo). Pero que ambos pueden también plantearse de tal manera que superen estas limitaciones y que contribuyan conjuntamente al progreso de la escuela. Nevo (1995) ha subrayado este carácter necesario y complementario de ambos tipos de evaluación. La evaluación interna y externa de una escuela deben conducirse simultáneamente, aunque de forma independiente una de la otra. Así, ambas evaluaciones pueden llegar a ser herramientas fundamentales y positivas para el cambio y la mejora de las escuelas.

LA COMPARACIÓN EN LA EVALUACIÓN

Es difícil valorar la información obtenida en una escuela si no se la compara con algún indicador de referencia, bien sea interno a la propia escuela o externo a la misma. Pero esta apreciación, que apunta a la necesidad de algún tipo de comparación en la evaluación, no impide al mismo tiempo señalar sus dificultades.

Tiana (1997), en un texto presentado en el Programa de Evaluación de la Calidad de la Educación de la Cumbre Iberoamericana, explicó las ventajas y los inconvenientes de tres tipos de comparaciones. El primero consiste en comparar los datos obtenidos con un criterio o norma previamente establecido. Su mayor dificultad estriba en establecer de forma adecuada el criterio de referencia y tener en cuenta la diversidad de situaciones de las escuelas al realizar la comparación. El segundo tipo de comparación es ampliamente utilizado en la evaluación de escuelas. Supone, en síntesis, compararlas entre sí y ordenar la relación existente. Un procedimiento sencillo pero en el que se concentran múltiples problemas teóricos y metodológicos. Los

más importantes se refieren a la elección de las dimensiones que van a ser evaluadas y a la forma como se realiza la comparación, en la que existe el riesgo de no valorar suficientemente las condiciones propias de cada escuela. El tercer tipo es la comparación longitudinal, o de la escuela consigo misma a lo largo del tiempo. La objetividad de los datos comparados y su duración son los principales problemas que presenta.

Las dificultades que se han presentado parecen dar a entender que cualquier comparación en evaluación es negativa. Sin embargo, como se ha apuntado anteriormente, es muy difícil realizar una evaluación rigurosa prescindiendo por completo de la comparación. ¿Qué estrategia se debe adoptar para sortear los obstáculos sin perder el enriquecimiento que se obtiene cuando existen elementos de referencia? Una primera consideración importante se refiere a la utilización de la comparación realizada. Si se va a hacer pública, los controles han de ser mayores y los riesgos se multiplican. Por el contrario, si la comparación realizada va a darse a las escuelas de forma confidencial, las posibilidades son mayores.

Por consiguiente, las decisiones sobre la comparación no pueden adoptarse al margen de las referidas al destino de la información, dilema que se aborda a continuación. En todo caso, y cuando la información sea reservada, cualquiera de los tres tipos de comparación anteriormente señalados puede ser útil, siempre que se tenga en cuenta el contexto de cada escuela y el énfasis principal de la evaluación recaiga en la interpretación interna de la información recibida.

EL DESTINO DE LA INFORMACIÓN

Uno de los temas importantes que debe resolverse antes de realizar la evaluación de las escuelas es qué tipo de información se va a proporcionar y a qué colectivos va dirigida. La información pública de los resultados que obtienen las escuelas es, en algunos casos, una demanda de determinados sectores de la sociedad y, en otros, una imposición de las administraciones educativas que pretenden mejorar el funcionamiento de las escuelas mediante este tipo de comparaciones. Sin embargo, esta opción suele producir un gran malestar entre los profesores y tiene, además, el riesgo de ofrecer una imagen desajustada de la labor de las escuelas y de distorsionar el proceso educativo.

En muchos casos, los datos que se presentan sólo se refieren a los resultados finales de los alumnos y apenas se tiene en cuenta el nivel inicial de sus conocimientos y su contexto socio-cultural. Por ello, la comparación que se establece no recoge el esfuerzo que cada escuela realiza a partir de las condiciones de sus alumnos.

Esta sería limitación es lo que ha conducido a destacar la importancia de evaluar el valor agregado de las escuelas, es decir, la diferencia entre los resultados que se espera alcancen los alumnos considerando su nivel inicial y sus condiciones de partida y los que realmente obtienen. El valor agregado de una escuela será positivo si los resultados que obtiene superan a los esperados, y negativo si son inferiores a los esperados.

Otro de los riesgos que existen es que la información proporcionada se refiera solamente a los resultados de los alumnos en las áreas tradicionales del currículo y se olviden otros factores de la educación, como sus estrategias de aprendizaje, la educación en valores o los procesos que se producen en la escuela y en el aula. La presentación exclusiva de los resultados de los alumnos orientará, ineludiblemente, el esfuerzo de la comunidad educativa a que los alumnos respondan favorablemente a las pruebas planteadas. Las escuelas intentarán seleccionar a sus alumnos para que obtengan los mejores resultados y, poco a poco, los objetivos educativos se reducirán a los que van a ser directamente evaluados.

Sin embargo, la información a cada comunidad educativa de los datos de su escuela y la incorporación de puntos de referencia comparativos son elementos importantes de una evaluación valiosa y relevante. Es necesario, por ello, encontrar nuevas formas de recoger datos, de realizar comparaciones y de preservar al mismo tiempo la confidencialidad de los resultados de cada escuela.

En las páginas siguientes se apuntan algunas ideas y experiencias en esta dirección.

MODELOS APLICADOS PARA LA EVALUACIÓN DE LAS ESCUELAS

Los dilemas que se han presentado no reclaman la elección de una de las alternativas. Más bien hay que aprovechar las ventajas de las diferentes opciones y reducir sus problemas. Lo que no debe perderse de vista es que el modelo de evaluación elegido representa los rasgos de la

educación que se consideran importantes. Por ello hay que tener siempre presente el objetivo principal de la evaluación de las escuelas: obtener información relevante y justa para comprender el funcionamiento de las escuelas y orientar sus procesos de cambio.

Al mismo tiempo, es necesario tomar en cuenta la cultura de evaluación y la tradición que existen en el país, los recursos disponibles, los inspectores y asesores presentes y las exigencias de la opinión pública.

Los modelos aplicados para la evaluación de las escuelas pueden ser unidimensionales o multidimensionales. En ambos casos, pueden tener o no tener en cuenta el contexto sociocultural de las escuelas y utilizar una metodología cualitativa o cuantitativa. La mayoría de ellos son positivos. Sólo aquellos modelos que incluyen una sola dimensión y no controlan la influencia del contexto sociocultural de las escuelas tienen más limitaciones que ventajas.

No hay, por tanto, un modelo siempre mejor. Depende de las condiciones de cada situación educativa, de los objetivos de la evaluación, del tiempo y de los recursos disponibles. De poco sirve realizar una compleja y costosa evaluación si luego no se utiliza de forma adecuada para resolver los problemas detectados o para mejorar el funcionamiento de las escuelas. Hay que partir de la propia realidad y de las posibilidades existentes. Lo que resulta importante es seleccionar modelos que, aunque sencillos, no distorsionen el significado de la educación ni limiten el progreso a fases más completas.

A continuación se presentan unos breves apuntes sobre algunos de los modelos más utilizados.

MODELO DE EVALUACIÓN CONTEXTUALIZADA EXTERNA DE CARÁCTER UNIDIMENSIONAL

Es una forma de evaluación sencilla, normalmente externa, en la que se recogen e interpretan los resultados obtenidos en una sola dimensión. Bastantes responsables educativos eligen este modelo cuando realizan una prueba de matemáticas y de lengua, por ejemplo. Si los resultados se analizan y presentan sin tener en cuenta el contexto sociocultural de las escuelas, la información no hace justicia al trabajo que las escuelas están desarrollando.

Este enfoque de la evaluación es muy perjudicial y no debería extenderse. Sin embargo, una parte de estos problemas se resuelve si los resultados se interpretan y presentan de forma contextualizada. Algunos países, por ejemplo, analizan el progreso de los alumnos en cada escuela a lo largo de su escolarización y devuelven la información a las escuelas en comparación con la tasa media de la región en la que se encuentra cada una y en comparación con la media nacional, teniendo en cuenta la edad y el nivel social de sus alumnos.

Además de los datos referidos a los alumnos que terminan la enseñanza, abandonan o repiten un curso escolar, se pueden seleccionar otros indicadores: inasistencia a clase de los alumnos, participación de los padres, actividades de formación de los profesores, etcétera. En otros casos, se pueden recoger las opiniones de profesores, padres o alumnos sobre el funcionamiento de la escuela, la convivencia escolar o las relaciones entre profesores y alumnos.

En todos los casos es importante valorar el contexto sociocultural de las escuelas, aunque en algunas dimensiones dicho contexto no tenga finalmente incidencia significativa.

MODELO DE EVALUACIÓN MULTIDIMENSIONAL CUALITATIVA INTERNA

Este modelo suele utilizar una metodología cualitativa, es decir, estar basado en grupos de discusión o en valoraciones de los diferentes sectores de la comunidad educativa. Cuando las personas que dirigen el proceso de obtención de información son miembros de la propia comunidad educativa, normalmente personas que forman parte del equipo directivo, hablamos entonces de una evaluación interna. Es el modelo habitual de autoevaluación de las escuelas. En estos casos, la evaluación no se queda solamente en una sola dimensión, sino que se orienta hacia el análisis de los diferentes niveles que influyen en el funcionamiento de la escuela: contexto, nivel inicial, procesos de escuela, procesos de aula y valoración de los resultados que se obtienen. No parece aconsejable que una evaluación interna se centre en un solo nivel. Para conseguir que este tipo de evaluación se consolide en las escuelas, es necesario cuidar las condiciones en las que se realiza. Hace falta que los profesores tengan tiempo para reunirse, que los equipos directivos tengan claros los objetivos y procedimientos para realizarla, que exista algún tipo de materiales o de información que ayude a analizar el funcionamiento de la escuela y que la comunidad educativa sea consciente de que la evaluación debe prolongarse en proyectos de cambio y de mejora de la escuela.

En todo el proceso, pero especialmente en esta última fase, la colaboración de los responsables educativos es decisiva. De poco sirve analizar las carencias en formación, en coordinación o en la utilización de recursos didácticos si los profesores no tienen posibilidad de formación, ni tiempo para coordinarse ni materiales adecuados disponibles. Presionar para que las escuelas se autoevalúen sin proporcionarles orientación ni apoyo conduce la mayoría de las veces a un proceso burocrático o inútil.

MODELO DE EVALUACIÓN MULTIDIMENSIONAL CUALITATIVA EXTERNA

Es un modelo que tiene rasgos comunes con el anterior al ser multidimensional y cualitativo, pero se diferencia de él por el hecho de que la evaluación es realizada por consultores o evaluadores externos. La característica principal del enfoque que ahora se describe, y en lo que se diferencia del que posteriormente se va a analizar, es su metodología cualitativa. Los datos que se obtienen proceden principalmente de los informes y de las opiniones de los miembros de la comunidad educativa y de las reuniones y observaciones que los evaluadores externos pueden realizar. La metodología cualitativa es la que predomina, lo que hace difícil una comparación rigurosa entre diferentes escuelas.

La combinación de esta estrategia con la evaluación interna de las escuelas es muy enriquecedora y contribuye a que la escuela conozca de forma más ajustada sus posibilidades y sus límites y a que se elaboren programas de mejora más realistas.

El desarrollo de este tipo de evaluación hace necesaria la existencia de un colectivo de inspectores o supervisores, dependientes normalmente de la administración educativa, que tengan encomendada esta función. El desarrollo de estos programas de evaluación facilita una mayor colaboración entre los inspectores y las escuelas y abre amplias perspectivas para el impulso de proyectos de cambio y de innovación.

MODELO DE EVALUACIÓN MULTIDIMENSIONAL CUANTITATIVA EXTERNA

Este último modelo es, como el anterior, multi-nivel y externo. Su diferencia principal está en que en este caso el método principal utilizado es el cuantitativo. De esta forma se abren nuevas posibilidades para conocer mejor el funcionamiento de las escuelas, aunque también se presentan otro tipo de inconvenientes.

Las ventajas más importantes residen en la posibilidad de establecer relaciones entre los diferentes niveles de análisis y en la potencial incorporación de una información contextualizada y comparada. Este enfoque permite también establecer el valor agregado de cada escuela por medio de comparaciones ajustadas, siempre que se controlen determinadas variables como el nivel inicial de los alumnos o su contexto socioeconómico (Goldstein y Thomas, 1995; Saunders, 1999).

Normalmente, esta estrategia se diseña y desarrolla por instituciones o agentes externos, aunque podrían existir pruebas, cuestionarios o encuestas estandarizadas que permitieran a las escuelas realizar su propia evaluación disponiendo de puntos de referencia más generales.

La aplicación de este modelo no es sencilla y en su complejidad, duración y coste están sus mayores dificultades. Su puesta en práctica puede hacerse de muy diversas formas dependiendo de los análisis que se realizan entre los diferentes niveles. Uno de los problemas que debe resolverse es el referido a la publicidad de la información obtenida, al que ya se ha hecho referencia. Incluso si la información que se proporciona se basa en el valor agregado de cada escuela, mucho más justa que los datos brutos, existe una amplia prevención a la presentación pública comparada del valor agregado de cada escuela. El mayor rigor de la información hace, paradójicamente, más difícil su comprensión y, en todo caso, no hace justicia a la complejidad del funcionamiento de las escuelas. Además, es difícil encontrar diferencias significativas entre los residuales de la mayoría de las escuelas, por lo que la relación ordenada que se hace pública muestra unas diferencias que no existen realmente.

La complejidad de esta estrategia aconseja una aproximación más limitada mediante proyectos innovadores que sean capaces de desarrollar modelos nuevos que dinamicen y enriquezcan el funcionamiento del sistema educativo.

El modelo desarrollado por el Instituto IDEA basado en una red de escuelas para la evaluación y el cambio educativo y que se está llevando a la práctica en España, Brasil, Chile, México y Portugal puede ser un ejemplo de esta perspectiva (Marchesi y cols., 2003).

UNA RED DE ESCUELAS PARA LA EVALUACIÓN Y EL CAMBIO EDUCATIVO

Tradicionalmente, las escuelas han realizado su trabajo de forma independiente, alejadas las unas de las otras. Se consideraba que cada escuela era autosuficiente y capaz de realizar su tarea con los recursos propios. Sin embargo, las funciones de las escuelas han cambiado y se han ampliado, lo que ha hecho necesario buscar nuevos colaboradores para la consecución de los objetivos previstos. La incorporación de asociaciones de padres, de voluntarios, de antiguos alumnos, de empresas y patrocinadores ha supuesto una ayuda importante para muchas escuelas que han podido de este modo ampliar sus actividades y mejorar su oferta educativa.

En la búsqueda de nuevos colaboradores, las escuelas han valorado la importancia de relacionarse entre sí y de buscar el apoyo mutuo. No es una tarea sencilla cuando es preciso desenvolverse y triunfar en un contexto de competencia entre las escuelas, lo que plantea una inicial suspicacia y prevención a participar en proyectos conjuntos. Sin embargo, a pesar de estas dificultades, las redes de comunicación y de apoyo entre escuelas y profesores se van ampliando y consolidando (Lieberman y Grolnick, 1998). La generalización de Internet facilita la conexión entre los participantes.

Sin embargo, no es sencillo que las redes de escuelas se mantengan a lo largo del tiempo debido a la dificultad de conectar experiencias, expectativas y culturas en muchos casos diferentes. El estudio de su funcionamiento muestra que determinadas características facilitan su fortalecimiento. La primera es la existencia de un proyecto común que ofrezca una alternativa interesante ante un problema determinado. De esta forma se da sentido y cohesión a la organización de actividades de forma conjunta. La segunda es la confianza mutua y el convencimiento de que el trabajo en común va a ser beneficioso para todos los participantes. La discreción y el respeto son actitudes necesarias para el mantenimiento de la red. La tercera es la existencia de un líder que impulsa el funcionamiento de la red y ayu-

da a resolver las dificultades. Este liderazgo puede desarrollarlo una de las escuelas o grupos de profesores participantes en la red o puede ser asumido por un equipo externo que presenta una propuesta inicial a la que se incorporan las escuelas. La cuarta es la voluntariedad y la igualdad entre los participantes. Cuando todos estos rasgos están presentes en una red de escuelas, las posibilidades de continuidad y de satisfacción entre los participantes son mayores. Por estas razones, el impulso a una red de escuelas para la evaluación en la que se aseguren estas condiciones es una poderosa estrategia para facilitar el cambio educativo.

Una red de evaluación de escuelas se constituye con la incorporación de escuelas a un proyecto común de evaluación y la aplicación a cada una de ellas de las mismas pruebas y cuestionarios elaborados por un equipo externo. Aquí se encuentra el elemento central del proyecto desarrollado por el Instituto IDEA. Las escuelas reciben sus resultados en comparación con la media de los centros de su mismo contexto sociocultural que participan en la red y en comparación con la totalidad de las escuelas participantes. Posteriormente, es preciso impulsar la reflexión de los distintos sectores de la comunidad educativa sobre estos resultados y elaborar un proyecto de cambio. Al mismo tiempo, se impulsa la colaboración entre los equipos directivos de estas escuelas sobre cómo se utiliza la información que proporciona la evaluación y sobre cómo se gestionan los cambios en el funcionamiento de los centros docentes. Veamos brevemente cada una de estas etapas: modelo de evaluación, utilización de la información, elaboración de los proyectos de cambio y formación de los equipos directivos en la orientación del proceso de cambio.

EL MODELO DE EVALUACIÓN

Se diseñó un modelo de evaluación que tuviera el atractivo suficiente para compensar el esfuerzo que se realiza, que fuera ágil para que la información se proporcione con rapidez, que fuera amplio y equilibrado para reflejar la realidad educativa, que proporcionara una información contextualizada para evitar comparaciones inadecuadas, que ampliara la información que poseen las escuelas sobre los resultados que obtienen y que les ayudara a impulsar programas de mejora y de cambio. Las características de la información que se obtiene y que se proporciona a las escuelas en un amplio informe son las siguientes:

- Contextualizada. Se sitúa cada escuela en uno de los cuatro contextos socioculturales que se han establecido (alto, medio-alto, medio-bajo y bajo) a partir de un cuestionario a los alumnos sobre la profesión de los padres y su situación laboral, las características de la vivienda, los libros que hay en casa, la lectura de periódicos, etcétera.
- Amplia y convergente. La información que se obtiene no se refiere solamente a los resultados académicos de los alumnos, sino que recoge también sus actitudes y estrategias de aprendizaje, los procesos de escuela y de aula y las valoraciones de padres, profesores y alumnos. De esta forma es posible presentar los puntos de vista de los distintos sectores de la comunidad educativa que no siempre son coincidentes (ver el Cuadro 1).
- Comparada. Cada escuela recibe los resultados que obtiene en todas las dimensiones estudiadas en comparación con la media de los resultados obtenidos por las escuelas de su mismo contexto social y por la totalidad de las escuelas participantes en la red. De esta forma pueden interpretarlos mejor.

CUADRO 1.

MODELO DE CUATRO NIVELES PARA LA EVALUACIÓN DE LAS ESCUELAS

NIVEL DE ENTRADA	Resultados iniciales de los alumnos
NIVEL DE CONTEXTO	Contexto sociocultural Tamaño de la escuela
NIVEL DE PROCESOS	Procesos de la escuela Procesos de aula
NIVEL DE RESULTADOS	Alumnos
	Rendimiento en las diferentes materias: matemáticas, lengua, etc. Actitudes y valores Estrategias de aprendizaje Habilidades metacognitivas Desarrollo socioemocional Valoración de cada materia Valoración de la escuela
	Padres
	Valoración de la escuela
	Profesores
	Valoración de la escuela

- **Confidencial.** La información de cada escuela sólo es conocida por la propia escuela. A ninguna se le informa sobre qué otras escuelas están participando en la red y sólo conoce, además de sus propios datos, el número de escuelas que están en su mismo contexto sociocultural y el número total de los participantes.
- **Objetiva.** La información que se proporciona procede de los cuestionarios y pruebas estandarizadas que se han aplicado en la escuela, todos los cuales han sido previamente analizados y alcanzan un alto nivel de confiabilidad y validez.
- **Interpretada por las propias escuelas y profesores.** La información que se proporciona debe ser analizada y valorada por cada escuela. Son sus miembros los que pueden comprender mejor el alcance de los resultados obtenidos y pueden explicarlos con mayor seguridad, ya que conocen la historia de la escuela, su cultura, los problemas que se han vivido y las decisiones que se han adoptado. La evaluación externa debe ser completada e interpretada mediante la evaluación interna.
- **Formativa.** La función de la evaluación es colaborar con las escuelas para que se conozcan mejor y puedan diseñar estrategias de cambio. La función de control o supervisión debe ser desarrollada por otros agentes educativos.

- **Continuada.** La propuesta que se hace a las escuelas es que se mantengan al menos durante cuatro años seguidos en la Red. De esta manera hay un seguimiento longitudinal de los mismos alumnos durante este tiempo, es posible analizar el cambio al tener al menos tres medidas de los mismos sujetos y puede estudiarse el valor agregado de cada escuela.
- **Capaz de comprender los factores que influyen en la calidad de la enseñanza.** Finalmente, la evaluación, en la medida en que se aplique a un número amplio de escuelas, puede facilitar el conocimiento de las relaciones entre los diferentes niveles y dimensiones que constituyen el modelo de evaluación.

A lo largo de los años, el modelo se ha ido enriqueciendo. Algunas nuevas dimensiones se han incorporado, como la evaluación del desarrollo socioemocional de los alumnos o la valoración de su interés en cada una de las materias que estudian. El modelo tiene también alguna limitación importante: la valoración de la respuesta educativa a la diversidad de su alumnado. A pesar de que se tiene en cuenta el contexto sociocultural y las características de la escuela y se pregunta a padres, profesores y alumnos sobre la respuesta educativa que la escuela proporciona a los diferentes ritmos de aprendizaje de los alumnos, las respuestas que se obtienen son difícilmente comparables y no recogen bien el funcionamiento de la escuela en este ámbito. Aunque en todas las escuelas existe diversidad del alumnado, la amplitud de las diferencias y las necesidades educativas que se plantean en unas y otras no son parecidas. Por ello, no es extraño encontrar que una escuela con mayoría de alumnos de clase media se encuentra satisfecha de la respuesta educativa a la diversidad de su alumnado, mientras que otra que atiende a sectores sociales desfavorecidos puede manifestar una actitud negativa a pesar de que el esfuerzo que realiza sea muy superior.

LA UTILIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN Y EL PROCESO DE MEJORA DE LA ESCUELA

La reflexión sobre la información contenida en el informe es una de las principales estrategias que deben ser utilizadas para promover la mejora de la escuela. Es un proceso importante no exento de riesgos, que puede generar tensión y malestar en la escuela aunque también puede favorecer la comunicación entre los profesores,

la toma de conciencia de los problemas existentes y la voluntad de cambio. El equipo directivo, quien ha de conducir la discusión colectiva, tiene que reducir los riesgos y profundizar en las ventajas potenciales.

Hay tres condiciones que deberían tenerse en cuenta en la discusión sobre los resultados del informe de evaluación. La primera se refiere a no perder de vista la cultura de la escuela, es decir, las normas y los valores compartidos así como las relaciones establecidas entre sus miembros. No se pretende que se acepte sin discusión lo que ya está establecido, sino de ser consciente de que el cambio supone un equilibrio entre lo nuevo y lo antiguo. La segunda condición es la defensa de la buena imagen de la escuela. A pesar de los problemas y deficiencias que se pueden encontrar en los resultados de la evaluación, conviene no olvidar que el objetivo es la mejora de la escuela y que difícilmente se pueden resolver los problemas si el conjunto de la comunidad educativa se desliza en una dinámica de derrotismo. La tercera condición es el apoyo al trabajo de cada uno de los profesores. No se trata de eludir la responsabilidad que unos u otros pudieran tener en los resultados obtenidos, sino de evitar que a determinados docentes se les atribuyan los principales defectos de la escuela o de que se empañe su imagen ante los alumnos o los padres. En este marco de respeto por el trabajo que se realiza y de reconocimiento de las condiciones en las que se tiene que desarrollar la acción docente, debe plantearse la reflexión sobre los resultados de la evaluación.

Los profesores han de ser los principales destinatarios de la información. Todos ellos deberían conocer los datos generales que se refieren al funcionamiento de la escuela y al trabajo en el aula, así como las valoraciones de los padres y de los alumnos sobre la escuela y los resultados que los alumnos obtienen en las dimensiones generales: habilidades metacognitivas, estrategias de aprendizaje, valores y desarrollo socioemocional. Parece más prudente que los datos referidos a los resultados que los alumnos alcanzan en cada una de las áreas curriculares sean conocidos y valorados por los profesores responsables, sin perjuicio de que todos los docentes de la escuela tengan una información genérica sobre las mismas. Se trata de evitar comparaciones inadecuadas o situaciones en las que determinados docentes perciban el reproche silencioso de sus compañeros. Corresponde al equipo directivo pedir a los diferentes grupos de profesores,

de acuerdo con las formas habituales de organización didáctica, un breve análisis sobre los resultados recogidos en la evaluación y unas primeras sugerencias sobre qué iniciativas serían útiles para mantener lo logrado o para mejorarlo. A partir de estas propuestas, es preciso realizar un trabajo de síntesis para determinar aquellos objetivos comunes para todos (mejorar la participación de los padres o de los alumnos, por ejemplo) o específicos para grupos de profesores (ampliar el tiempo de matemáticas para los alumnos retrasados).

También los alumnos deberían conocer los resultados obtenidos tanto en las pruebas curriculares como en las valoraciones sobre el funcionamiento de su escuela. De esta forma, se establece una discusión interesante entre los profesores y sus alumnos sobre los aspectos positivos y negativos que, a juicio de estos últimos, tiene la escuela. Los profesores conocen por qué opinan los alumnos de determinada manera y reciben una información valiosa para interpretar mejor los datos recibidos. El intercambio de opiniones sobre lo que piensan los alumnos acerca del trabajo de la escuela, sobre la educación en valores, sobre las relaciones con los profesores y con los propios compañeros, sobre la valoración de las diferentes materias y sobre cómo son evaluados es un buen ejercicio de diálogo y de participación. En ocasiones, los profesores se sienten inseguros al dar la palabra a los alumnos sobre estas cuestiones y temen no poder encauzar sus expresiones colectivas. En estos casos, conviene empezar con aquellas dimensiones menos complicadas —los resultados en las diferentes áreas curriculares o el desarrollo socioemocional de los alumnos, por ejemplo— y terminar semanas después, si todo va bien, con la reflexión sobre el funcionamiento de la escuela.

Finalmente, es preciso presentar a los padres los resultados de la evaluación. Normalmente, es un acto que suele ser apreciado por las familias, ya que pone de relieve la voluntad de la escuela de participar en una evaluación externa y su compromiso con la mejora de la calidad de la enseñanza. La información que se presente ha de ser siempre veraz, pero ha de ser equilibrada, ofreciendo datos positivos como también algunos de los negativos. Estos últimos deberían ir acompañados de las propuestas que la escuela ha decidido adoptar para corregir los problemas detectados. Cuando la información general presentada a los padres se continúa con una reunión con las familias de cada grupo de clase, las posibilidades de que exista una mayor participación y compromiso se incrementan.

Este tipo de actividades para compartir y valorar la información contenida en el informe de evaluación hay que considerarlo la primera etapa del proceso de cambio. La segunda es la referida a la elaboración y desarrollo de un proyecto de mejora de la escuela. Esta fase es más extensa. Supone seleccionar y precisar los objetivos del cambio, distribuir las responsabilidades, concretar las actividades que han de realizarse y los tiempos requeridos, coordinar el proceso, llevar a la práctica las decisiones adoptadas, supervisar el desarrollo de las mismas, resolver los problemas encontrados y, finalmente, evaluar lo conseguido. De alguna manera, por tanto, el proceso de evaluación iniciado regresa a sus orígenes y demanda una nueva evaluación para detectar de nuevo los avances o los retrocesos.

La participación en una red de evaluación de escuelas debe facilitar también la preparación de los directores para la realización de estas tareas. Los responsables de la red de evaluación pueden organizar reuniones para el intercambio de información o seminarios que contribuyan a la formación de los equipos directivos. El objetivo no es que unas escuelas conozcan los resultados que las demás han obtenido, sino facilitar el conocimiento

mutuo, el intercambio de experiencias y la discusión sobre modelos de intervención educativa que puedan ser útiles para los profesores.

La organización de este tipo de actividades debe ser ágil e interesante. El encuentro cara a cara entre los participantes puede combinarse con la comunicación electrónica. Las informaciones en relación con el modelo de evaluación y con la utilización de la información obtenida pueden también acompañarse de exposiciones y debates sobre temas más amplios que ayuden a los equipos directivos a no perder de vista su proyecto educativo. En ocasiones, las reuniones generales deben dejar paso a encuentros más reducidos. Los temas objeto de discusión han de surgir en gran medida de las preocupaciones de los participantes. La invitación a expertos educativos para que intercambien opiniones con los directores suele servir de estímulo para su presencia activa en las reuniones. Todo ello reclama un liderazgo sostenido y un proyecto a medio plazo de aquellas personas responsables de la red de evaluación de escuelas.

Conviene no olvidar que el cambio en educación es un proceso lento y gradual, en el que hay que cuidar los aspectos técnicos del mismo pero también el sentido del proyecto iniciado, las expectativas y la moral de los profesores, las relaciones entre ellos y con la comunidad educativa así como su bienestar profesional y personal. La evaluación y los resultados que se alcanzan es un elemento importante del proceso de cambio, pero debe formar parte de una visión más amplia de lo que supone educar a los alumnos. Por esta razón, cuanto más se aproxime el modelo de evaluación elegido a los objetivos educativos, menor riesgo existirá de perder el significado de la actividad educadora.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Goldstein, H. y S. Thomas. "School effectiveness and 'value-added' analysis", *Forum*, 37, 2, 1995, pp. 36-38.
- Lieberman, A. y M. Grolnick. "Educational reform network: Changes in the forms of reform", en A. Hargreaves *et al.*, *International Handbook of Educational Change*, Gran Bretaña, Kluwer Academic Publishers, 1998.
- Marchesi, A. y E. Martín. "Tendencias actuales en la evaluación de los centros docentes", *Infancia y Aprendizaje*, 1999, 85, pp. 5-18.
- Marchesi, A. *et al.* "An evaluation network for educational change", *Studies in Educational Evaluation* 29, 2003, pp. 43-56.
- Mortimore, P. *The Road to Improvement: Reflections on School Effectiveness*, Lisse, Swets & Zeitlinger, 1998.
- Mortimore, P. y G. Whitty. *Can School Improvement Overcome the Effects of Disadvantage?*, Londres, University of London, Institute of Education, 1997.
- Nevo, D. *School-based Evaluation. A Dialogue for School Improvement*, Oxford, Pergamon, 1995.
- Sammons, P. *et al.* *Assessing School Effectiveness: Developing Measures to Put Performance in Context*, Londres, OFSTED y University of London, Institute of Education, 1994.
- Saunders, L. *Value added measurement of school effectiveness: a critical review*, Slough, NFER, 1999.
- Tiana, A. "Tratamiento y usos de la información en evaluación", en *Programa de Evaluación de la Calidad de la Educación de la Cumbre Iberoamericana*, Documentos, Buenos Aires, OEI, vol. 1, 1997, pp. 135-212.

