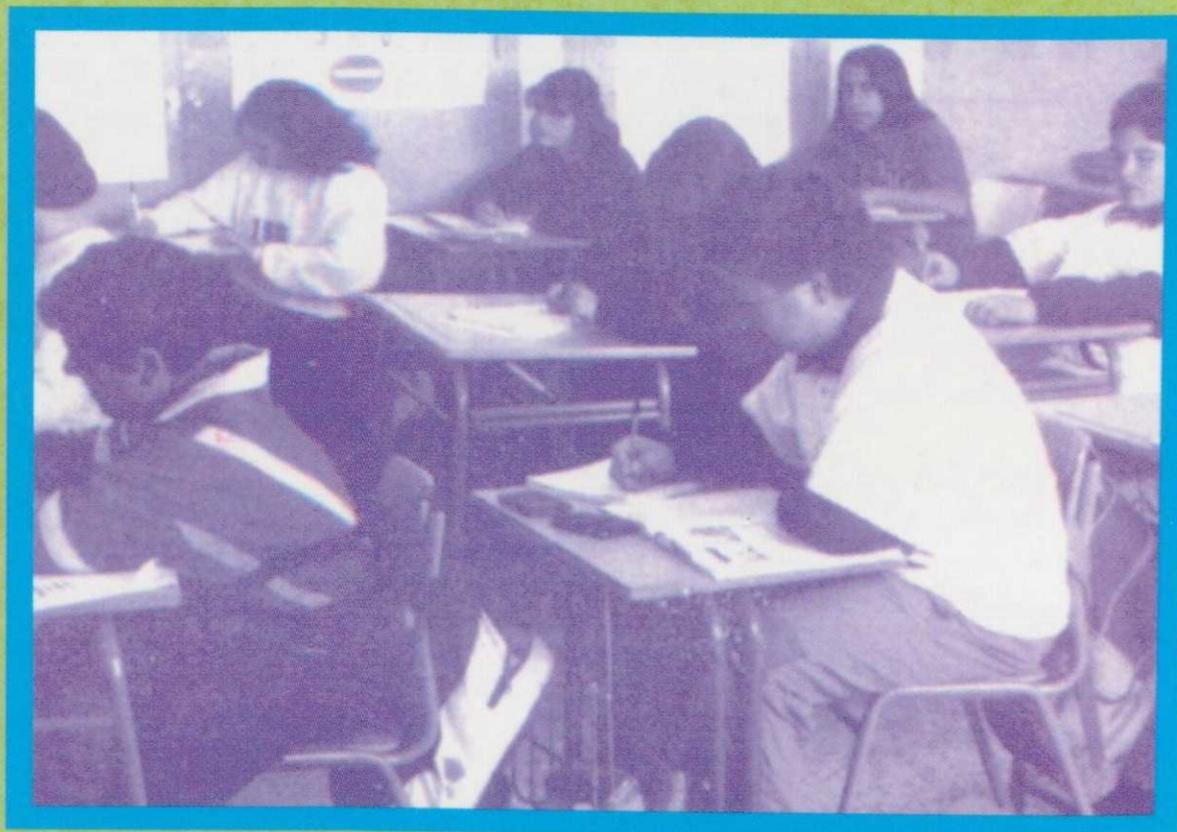


José Luján Castro

---

Julio Puente Azcutia



# Evaluación de Centros Docentes

## El Plan EVA

**Ministerio de Educación y Ciencia**  
Secretaría de Estado de Educación





**EVALUACION DE CENTROS DOCENTES**  
**EL PLAN EVA**

**José Luján Castro**  
**Julio Puente Azcutia**

**Ministerio de Educación y Ciencia**

*Evaluación de centros docentes. El Plan EVA.* José Luján Castro y Julio Puente Azcutia.  
Coordinación: José Crespo Redondo.



© **Ministerio de Educación y Ciencia**

Secretaría de Estado de Educación

Dirección General de Coordinación y de la Alta Inspección

Subdirección General de la Inspección de Educación

Edita: Centro de Publicaciones. Secretaría General Técnica.

Dep. Legal: M. 3.588-1996

N.I.P.O.: 176-96-038-4

I.S.B.N.: 84-369-2757-5

Imprime: **grafoffset sl** - Los Herreros, 14. Getafe (Madrid)

## SUMARIO

	<u>Pág.</u>
PRESENTACION .....	11
<b>Primera parte: CONCEPTUALIZACION DE LA EVALUACION DE CENTROS DOCENTES</b> .....	15
<b>CAPITULO I. NATURALEZA Y FINALIDAD DE LA EVALUACION DE CENTROS</b> .....	17
1. Concepto de evaluación de centros docentes.....	17
2. Finalidad y funciones de la evaluación de centros docentes.....	23
2.1. Evaluación sumativa y formativa de centros docentes.....	25
<b>CAPITULO II. MARCO DE LA EVALUACION DE CENTROS: MODELO SISTEMICO</b> .....	29
1. Estructura de los centros docentes: componentes y operaciones regulares .....	30
2. Formas de concebir la calidad de los centros: modelos de evaluación.....	33
3. Modelo sistémico de evaluación de centros docentes.....	38
<b>CAPITULO III. AMBITOS Y OBJETO DE LA EVALUACION DE CENTROS</b> .....	41
1. Objeto de la evaluación del proyecto.....	41
1.1. Valía de los objetivos educativos .....	42
1.2. Calidad del diseño curricular.....	43
1.3. Adecuación de la organización general .....	44
2. Objeto de la evaluación de la planificación .....	45
2.1. Valía de las estrategias educativas.....	45
2.2. Calidad del proyecto curricular .....	46
2.3. Coherencia de la programación general .....	48
	5

	<i>Pág.</i>
3. Objeto de la evaluación del funcionamiento.....	49
3.1. Valía de la relación educativa.....	50
3.2. Calidad de la actividad didáctica.....	51
3.3. Control de las actividades institucionales de apoyo.....	52
4. Objeto de la evaluación del producto.....	52
4.1. Ajuste y calidad de los resultados del aprendizaje y de la enseñanza ...	52
4.2. Satisfacción con los resultados de la acción educativa.....	54
4.3. Eficiencia del dispositivo institucional.....	54
 CAPITULO IV. INDICADORES PARA LA EVALUACION DE CENTROS.	 55
1. Aspectos más relevantes del objeto de la evaluación de centros docentes.	55
2. Indicadores de valor de un plan de evaluación de centros docentes.....	58
2.1. Carácter de los indicadores.....	59
2.2. Naturaleza de los indicadores.....	60
2.3. Explicitación de los indicadores.....	63
2.4. Incorporación de los “criterios de medida” de cada indicador.....	64
2.5. Número de indicadores.....	65
 CAPITULO V. METODOLOGIA DE LA EVALUACION DE CENTROS...	 67
1. Estrategias para realizar la evaluación de centros docentes.....	67
1.1. Formas de realizar la evaluación de centros docentes.....	68
— Evaluación externa.....	68
— Evaluación interna.....	69
— Evaluación formativa-externa.....	70
1.2. Agentes de la evaluación de centros docentes.....	72
1.3. Cuándo evaluar los centros docentes.....	73
2. Procedimientos de obtención de la información necesaria para evaluar centros docentes.....	75
2.1. Técnicas para obtener la información evaluativa.....	76
2.2. Selección y/o elaboración de instrumentos.....	76
2.3. Localización de fuentes.....	77
2.4. Recopilación y análisis de datos.....	78
 CAPITULO VI. CRITERIOS PARA LA EVALUACION DE CENTROS.....	 81
1. Determinación del tipo de criterios.....	81
1.1. Referentes normativos, criterios e individuales.....	82
1.2. Criterios externos, internos y negociados.....	84
2. Fijación de criterios para la evaluación de centros docentes.....	85
2.1. Fijación de criterios para evaluar la organización y el funcionamiento de centros.....	86
2.2. Fijación de criterios para evaluar el producto de centros.....	87

	<u>Pág.</u>
<b>CAPITULO VII. INTERPRETACION Y COMUNICACION DE LOS RESULTADOS DE LA EVALUACION DE CENTROS .....</b>	<b>91</b>
1. Interpretación de los resultados de la evaluación de centros: propuestas de mejora.....	91
2. Comunicación de resultados de la evaluación de centros docentes.....	93
2.1. Elaboración de informes.....	93
2.2. Difusión de resultados .....	94
<b>CAPITULO VIII. DISEÑO DE LA EVALUACION DE CENTROS. META-EVALUACION .....</b>	<b>97</b>
1. Diseño para realizar y controlar el proceso de evaluación de centros docentes.....	97
2. Evaluación de las evaluaciones: metaevaluación de centros .....	100
<b>Segunda parte: UN PLAN DE EVALUACION DE CENTROS DOCENTES: EL PLAN EVA.....</b>	<b>101</b>
<b>CAPITULO IX. LA EVALUACION DE CENTROS DOCENTES DESDE LA PERSPECTIVA DE LA INSPECCION TECNICA DE EDUCACION .....</b>	<b>103</b>
1. Necesidad de la evaluación de centros docentes en nuestro contexto socioeducativo.....	103
2. Funciones y actividades de la Inspección en relación con la evaluación de centros .....	106
3. Problemática actual sobre la evaluación de centros: impulso y potenciación de su evaluación interna por la Inspección.....	108
<b>CAPITULO X. PLAN DE EVALUACION FORMATIVA EXTERNA DE CENTROS DOCENTES NO UNIVERSITARIOS PARA SER APLICADO POR LA INSPECCION: EL PLAN EVA .....</b>	<b>111</b>
1. Rasgos esenciales del Plan EVA.....	111
2. Finalidad del Plan EVA .....	112
3. El objeto de la evaluación en el Plan EVA .....	112
4. La metodología en el Plan EVA .....	114
5. Análisis y valoración de los resultados en el Plan EVA.....	116
<b>CAPITULO XI. OBJETIVOS DEL PLAN EVA .....</b>	<b>119</b>
1. Objetivo general.....	119
2. Objetivos específicos .....	119
3. Objetivos complementarios .....	121
<b>CAPITULO XII. CONTENIDO DEL PLAN EVA .....</b>	<b>123</b>
1. Dimensiones y subdimensiones .....	123
2. Elementos evaluables.....	124

	<i>Pág.</i>
3. Fichas de evaluación .....	129
3.1. Estructura y contenido de las fichas de evaluación .....	129
3.2. Cuadros de fuentes de información .....	130
— Educación Primaria	
* <i>Fichas de evaluación y fuentes de información</i> .....	131
— Educación Secundaria	
* <i>Fichas de evaluación y fuentes de información</i> .....	157
 CAPITULO XIII. ASPECTOS METODOLOGICOS E INSTRUMENTOS	
DEL PLAN EVA .....	183
1. Aspectos metodológicos .....	183
2. Instrumentos.....	184
— Educación Primaria	
* <i>Guías para el análisis de la documentación del centro</i> .....	187
* <i>Guías para reuniones</i> .....	197
* <i>Guías de observación</i> .....	215
* <i>Cuestionarios</i> .....	223
— Educación Secundaria	
* <i>Guías para el análisis de la documentación del centro</i> .....	241
* <i>Guías para reuniones</i> .....	251
* <i>Guías de observación</i> .....	271
* <i>Cuestionarios</i> .....	279
 CAPITULO XIV. ANALISIS DE LA INFORMACION Y VALORACION	
DE LOS RESULTADOS EN EL PLAN EVA .....	315
1. Análisis de la información recopilada y expresión de resultados .....	315
2. Valoración de los resultados de las fichas de evaluación .....	317
 CAPITULO XV. APLICACION DEL PLAN EVA EN LOS CENTROS .....	321
1. Evaluación del centro: plan de actuación.....	321
2. Consideraciones generales .....	321
2.1. Evaluación global o sectorial del centro.....	322
2.2. Constitución del Equipo evaluador.....	322
2.3. Inicio de la autoevaluación en el centro .....	322
2.4. Elaboración del Plan de actuación en cada centro.....	322
2.5. Otras consideraciones generales .....	323
3. Actuaciones del Equipo evaluador.....	325
3.1. Visita inicial.....	325
3.2. Visita de evaluación.....	325
3.3. Análisis de la información y elaboración de conclusiones.....	326
3.4. Visita final .....	326
3.5. Informe final .....	327

	<i>Pág.</i>
4. Opcionalidad y homogeneidad en la actuación de los equipos evaluadores .....	328
<b>CAPITULO XVI. DESARROLLO Y RESULTADOS DE LA APLICACION DEL PLAN EVA .....</b>	<b>331</b>
1. El programa piloto (curso 1991-1992).....	331
2. Las sucesivas aplicaciones del Plan EVA.....	332
2.1. Curso 1992-1993 .....	332
2.2. Curso 1993-1994 .....	334
2.3. Curso 1994-1995 .....	336
2.4. Curso 1995-1996 .....	337
<b>CAPITULO XVII. META EVALUACION Y PERSPECTIVAS DEL PLAN EVA.....</b>	<b>339</b>
1. Metaevaluación del Plan EVA: objetivos .....	339
2. Procedimientos seguidos para la evaluación del Plan EVA .....	340
2.1. Cuestionarios .....	340
2.2. Reuniones con los inspectores de educación .....	340
3. Datos recogidos para la evaluación del Plan EVA .....	341
4. Resultados de la evaluación del Plan EVA.....	341
4.1. Acogida del Plan EVA en los centros y grado de colaboración de los distintos sectores de la comunidad educativa .....	341
4.2. Incidencia del Plan EVA en los centros evaluados .....	342
4.3. Repercusiones de la aplicación del Plan en la Inspección educativa..	343
4.4. Conclusiones.....	344
5. Perspectivas del Plan EVA .....	345
<b>ANEXOS .....</b>	<b>347</b>
ANEXO I. Normativa relacionada con el Plan EVA .....	349
ANEXO II. Documentos publicados del Plan EVA.....	351
ANEXO III. Instrumentos para la evaluación del Plan.....	353
ANEXO IV. Número de centros evaluados .....	375
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS .....</b>	<b>377</b>



## PRESENTACION

El Plan de Evaluación de Centros docentes (Plan EVA), que comenzó a diseñarse a finales del año 1990 por iniciativa del Ministerio de Educación y Ciencia, se aplicó por primera vez en el curso 1991-1992 con el carácter de Programa piloto. A la vista de los resultados positivos obtenidos en esta experiencia, se decidió aplicar sucesivas fases del Plan durante los cursos 1992-1993, 1993-1994, 1994-1995 y 1995-1996. Al finalizar el año académico 1994-1995 más de ochocientos centros docentes de los distintos niveles educativos no universitarios habían sido objeto de la evaluación prevista en el Plan EVA. El diseño y las normas para la aplicación del Plan, revisados al concluir cada una de las fases citadas, han sido recogidos y presentados en una serie de documentos elaborados entre los años 1990 y 1994.

Aunque el conjunto de estos documentos recoge íntegramente el diseño del Plan EVA y los procedimientos para su aplicación en los centros educativos, hay varias razones por las que era necesario elaborar el libro que ahora se presenta. En primer lugar, ha existido una demanda generalizada y continua de los documentos del Plan a lo largo de esos años por parte de personas interesadas en el tema (investigadores, doctorandos, estudiantes universitarios, etc.) y de instituciones (centros docentes, departamentos universitarios, etc.), que no ha podido ser satisfecha debido, por una parte, al carácter interno de instrumentos de trabajo para la inspección educativa que tenían los documentos elaborados y, por otra, a la edición limitada de los mismos.

En segundo lugar, era necesario presentar de una forma unitaria y completa el diseño del Plan EVA, que se encontraba diseminado en más de veinte documentos elaborados a lo largo de cinco años, documentos que suponían en todos los casos una revisión amplia y profunda de los precedentes. Esta dispersión documental dificultaba la visión coherente e integral de todos los elementos y componentes del Plan.

Por último, con la publicación de este libro se quiere contribuir a la difusión de una cultura de la evaluación, de acuerdo con los objetivos del Plan EVA, ofreciendo a todas las personas e instituciones interesadas y, particularmente, a los centros docentes, un modelo posible de evaluación de centros, cuya aplicabilidad ha quedado suficientemente contrastada a lo largo de cinco años, que pueda servir de referencia

y de apoyo a cuantas autoevaluaciones institucionales se quieran emprender para mejorar la organización y el funcionamiento de los centros y, en consecuencia, la calidad de la educación que en ellos se imparte. Las instituciones escolares pueden utilizar el Plan EVA, bien en su totalidad, bien en alguno de sus módulos, para sus procesos de autoevaluación, y los evaluadores externos pueden adaptar el diseño y los procedimientos del Plan en la elaboración de sus planes específicos de evaluación.

Por otra parte, se ha querido aprovechar la elaboración del libro para justificar los fundamentos teóricos en los que se ha basado el diseño del Plan EVA. Estos fundamentos no se habían podido explicitar en los documentos elaborados dado el carácter eminentemente práctico de instrumentos de trabajo que los caracterizaba. La inclusión de las bases teóricas del Plan de Evaluación de Centros docentes completa el diseño y ofrece la justificación de las características del mismo que se encontraban sólo implícitas en los documentos anteriores.

El libro se ha estructurado en dos partes e incluye una serie de Anexos. La primera parte, *Conceptualización de la evaluación de centros docentes*, recoge los fundamentos en los que se asienta el Plan EVA. Comienza por delimitar la naturaleza y finalidad de la evaluación de centros. A continuación se especifica la estructura y las operaciones regulares que caracterizan la acción de los centros, se pasa revista a la forma de concebir la “calidad de los centros” en los diversos modelos de evaluación y se termina por ofrecer un *modelo sistémico de evaluación de centros docentes* en el que se refleja nuestra concepción sobre la calidad de los centros y se ponen de manifiesto los diversos ámbitos de evaluación.

La conceptualización de la evaluación de centros docentes prosigue con el estudio y análisis de las fases que constituyen el proceso de la evaluación. Para ello, a partir del modelo sistémico de evaluación de centros se describe sucintamente el objeto de evaluación en cada uno de los ámbitos acotados. Se trata el contenido de la evaluación de centros, esto es, la selección, definición y explicitación de indicadores para elaborar un plan de evaluación. Se expone, de forma breve, la metodología de la evaluación, es decir: qué estrategias adoptar para implementar un plan de evaluación (qué tipo de evaluación realizar, cuándo y por quiénes) y qué procedimientos utilizar para obtener la información necesaria con la que efectuar la evaluación de centros. Y se aborda la fijación de criterios para la valoración y enjuiciamiento de los centros docentes.

Por último, se señalan los aspectos más importantes en relación con la interpretación y la comunicación de los resultados de la evaluación. La conceptualización de la evaluación de centros termina con algunas reflexiones acerca del diseño para realizar y controlar la evaluación y sobre cómo evaluar la propia evaluación.

La segunda parte, *Un plan de evaluación de centros docentes: el Plan EVA*, comienza por analizar, en primer lugar, la evaluación de centros docentes desde la perspectiva de la inspección técnica de educación, encargada de la aplicación del Plan y por exponer, a continuación, las características generales del Plan, las peculiaridades propias de su diseño y la justificación de las decisiones metodológicas y de procedimiento que se han adoptado. Para ello, se resalta la necesidad de la evaluación de centros docentes en nuestro contexto socioeducativo; se señalan las funciones y posibilidades de la inspección educativa en la evaluación de centros y se

identifica el Plan EVA como un plan de evaluación formativa externa para ser aplicado por la inspección educativa, con objeto de impulsar la evaluación interna de los centros docentes.

La segunda parte, contiene también el diseño íntegro del Plan. Se describen sus objetivos, tanto general y específicos como complementarios. La descripción de su contenido presenta las dimensiones, las subdimensiones y los elementos evaluables que se han seleccionado para su evaluación en los centros, con inclusión de las fichas de evaluación y de las fuentes de información que se proponen. A continuación se analizan diversos aspectos metodológicos del Plan y se ofrecen los instrumentos que se han elaborado (guías para el análisis de la documentación del centro, guías para reuniones, guías de observación y cuestionarios) tanto para la Educación Primaria como para la Educación Secundaria. Fichas, fuentes e instrumentos constituyen los componentes esenciales del Plan.

Prosigue esta segunda parte destinada a la descripción del Plan con la exposición de los procedimientos para valorar los resultados obtenidos y con la indicación de las estrategias para la aplicación del Plan en los centros docentes. Las propuestas para la interpretación y valoración de los resultados y las consideraciones generales sobre el plan de actuación en el centro y sobre la opcionalidad y homogeneidad que se prevén en la actuación de los Equipos evaluadores, convierten al Plan EVA en un modelo sumamente flexible y adaptable a contextos y circunstancias muy diferentes.

El libro concluye con la expresión del desarrollo y resultados de la aplicación del Plan EVA, y con la metaevaluación y perspectivas del Plan, exponiendo el proceso y los procedimientos seguidos, así como los resultados obtenidos en la evaluación de las sucesivas aplicaciones del Plan en lo relativo a su acogida en los centros y al grado de colaboración de los distintos sectores de la comunidad educativa, a su incidencia en los centros evaluados y a las repercusiones de la aplicación del Plan en la inspección educativa.

Finalmente, en los Anexos se incluyen diversas informaciones complementarias sobre el Plan EVA.

La redacción de este libro es obra de los inspectores centrales José Luján Castro y Julio Puente Azcutia. Para escribir la segunda parte del libro, *Un plan de evaluación de centros docentes: El Plan EVA*, han tenido en cuenta los documentos elaborados sobre el diseño del Plan durante los años 1991 a 1994, ambos inclusive; en la elaboración de todos estos documentos intervino, además de los inspectores centrales citados, la asesora técnica adscrita al CIDE Dolores Sahuquillo Díaz. En algunos de esos documentos colaboraron Jesús Cerdán Victoria, María Angeles Noriega y Díaz, Flora Gil y Traver, y Miriam Elena Alonso de la Hera.

En la composición del libro se han tenido en cuenta las directrices del Subdirector General de la Inspección de Educación, José Crespo Redondo, que, además, ha efectuado la revisión final del mismo.



## **Primera parte**

# **CONCEPTUALIZACION DE LA EVALUACION DE CENTROS DOCENTES**



## Capítulo I

# NATURALEZA Y FINALIDAD DE LA EVALUACION DE CENTROS

**La evaluación de centros es un proceso sistemático orientado a enjuiciar el valor de los mismos para poder tomar decisiones.**

De esta expresión resalta el que la evaluación supone, esencialmente, emitir un juicio de valor y se justifica en la medida en que posibilita tomar decisiones.

Este capítulo se centra en el análisis de la naturaleza de la evaluación de centros, es decir, en los valores que deben ser considerados, y en su finalidad, tratando de precisar sus posibles utilidades.

### 1. CONCEPTO DE EVALUACION DE CENTROS DOCENTES

Se ha respondido de muchas maneras a la pregunta ¿qué es la evaluación? Algunas de esas respuestas varían en aspectos poco relevantes, en tanto que otras mantienen diferencias sustanciales.

Una respuesta clásica, muy enraizada en el terreno educativo, considera que la evaluación supone comparar objetivos y resultados. Esta concepción tiene su antecedente en R. Tyler, preocupado por determinar el grado en que se conseguían los objetivos propuestos.

Destacando el carácter procesual de la evaluación, en oposición al carácter terminal de la evaluación tyleriana, se considera, más tarde, a la evaluación como un acopio de información, centrado más en los procesos que en los resultados, como base para la toma de decisiones. La evaluación enfatiza así su carácter instrumental; su máximo exponente es Cronbach quien señala que la evaluación tendrá gran trascendencia cuando los estudios evaluativos pongan el acento en los éxitos y fracasos, más que en la simple valoración de los objetivos.

En los años treinta y posteriores la evaluación está influenciada por la personalidad y por los trabajos de R. W. Tyler (Eight Year Study of Secondary Educa-

tion). Este concibe la evaluación como “*el proceso que tiene por objeto determinar en qué medida se han logrado unos objetivos previamente establecidos, descritos con las conductas que el alumno debe exhibir para probar su adquisición*”. Los conceptos tylerianos de “formulación de objetivos”, “retroalimentación”, “evaluación continua” y “reciclaje” siguen manteniendo plena vigencia en la actualidad. Para Stufflebeam y Shinkfield (1987) “a pesar de las desventajas de la evaluación concebida como un proceso terminal y del estrecho alcance asignado a los objetivos, el trabajo de Tyler permanece como uno de los grandes hitos en la historia de la educación, concebida como ciencia”, hasta el punto de que Ralph Tyler “es generalmente considerado el padre de la evaluación educativa”.

Posteriormente Cronbach (1963) criticó duramente los conceptos en los que se basaba la evaluación por su falta de relevancia y utilidad y fue el primero que introdujo la idea de que la evaluación debía ser reorientada y que, de basarse en el control de los objetivos, debía pasar a ser una ayuda para que los educadores tomaran decisiones más acertadas acerca de cómo educar. Para Cronbach la evaluación es “*un proceso de recogida y formalización de información para ayudar a quienes elaboran y aplican programas*”.

Actualmente se tiende a considerar la evaluación educativa algo más que un proceso de búsqueda de datos para la toma de decisiones, destacándose la función de enjuiciamiento de las características de la enseñanza. En este movimiento se inscriben Stake (1975), Scriven (1976) y Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1981). Participan también de esta consideración de la evaluación, con ciertas matizaciones, Stufflebeam, Eisner, Kemmis, etc.

La práctica totalidad de las definiciones de evaluación coinciden en resaltar que sustancialmente la evaluación consiste en “la expresión de un juicio de valor”. Así, Popham (1980) sostiene que “*la evaluación educativa sistemática consiste en un juicio formal del valor de los fenómenos educativos*”. Para Tenbrink (1988) la evaluación es “*el proceso de obtención de información y de su uso para formular juicios que.....*”. Según House (1992) la evaluación es “*la determinación del valor de algo*”. Stake mantiene que “*la evaluación es un valor observado comparado con alguna norma*”, etc. Igual sucede en nuestro contexto -en donde el interés por la evaluación educativa aparece en los últimos años de la década de los sesenta y se generaliza con motivo del desarrollo de la Ley General de Educación del setenta-, como se pone de manifiesto en las conceptualizaciones de De la Orden, Cabrera, Borrell, Escudero, etc. Para este último la evaluación es “*un proceso sistemático de recogida y análisis de información para emitir juicios valorativos....*”.

De lo dicho se desprende que la evaluación se halla asociada al término valor y supone siempre enjuiciamiento, hasta el punto de que si un resultado no indica cuán bueno o malo es aquello que se evalúa no puede hablarse propiamente de evaluación.

Esta circunstancia, es decir, el hecho de que la evaluación suponga inexcusablemente una orientación valorativa, unido a la existencia de diversas posiciones valo-

rativas (lo que conlleva el que puedan existir muchas evaluaciones distintas acerca de un objeto dado), hace que sea necesario justificar las bases de valoración que serán utilizadas cuando se evalúe algo.

Quizá la más importante base de valoración es la que tiene que ver con las *necesidades*. Algo tiene valor si satisface unas necesidades. A esta base de valoración algunos autores la denominan *valía*.

Con frecuencia existen distintos públicos que exigen o necesitan cosas distintas de un centro, programa, servicio, etc. Por ejemplo, las familias de nivel socioeconómico medio y alto necesitan, por lo general, que los Colegios e Institutos preparen a sus hijos para continuar los estudios inmediatos superiores, en tanto que las familias de inmigrantes necesitan, sobre todo, que los centros atiendan a los niños retrasados, refuercen la enseñanza del idioma y promuevan la integración y la no discriminación social.

Por tanto, a la hora de evaluar un centro, programa, servicio, etc. debe comenzarse por valorar hasta qué punto se tienen en cuenta las necesidades existentes (altas prestaciones, atención a la diversidad, preparación para afrontar problemáticas especiales, etc.) en función de las distintas expectativas de los usuarios.

Otra importante base de valoración se refiere a la calidad del objeto que se evalúa, a su cualidad de excelente. Algo tiene valor si responde a unos ciertos requerimientos de calidad. A esta base se le denomina, generalmente, *mérito*.

Existe, como es sabido, una serie de disciplinas de orden epistemológico más numerosas y vastas cada vez. Existe, también, una serie de disciplinas que recogen las prescripciones que deben reunir la enseñanza y los centros docentes: prescripciones pedagógicas, psicológicas, didácticas, organizativas, etc.

Cuando se evalúe un centro deben considerarse muchos de esos requerimientos epistemológicos y, al menos, las más importantes prescripciones técnicas para valorar los resultados del aprendizaje y la actividad docente de los centros, con objeto de determinar el mérito de los mismos.

Stufflebeam y Shinkfield (1987) definen la *valía* y el *mérito* mediante el siguiente ejemplo:

“Un programa para formar a profesores de Historia, ¿podrá producir profesores que enseñen Historia a otros de un modo efectivo y de manera que se pueda confiar en ellos? En general ¿hará bien lo que se supone que debe hacer? Si lo hace, será meritorio, pero puede que no sea válido. Por ejemplo, si la sociedad ya no necesita más profesores de Historia porque ya tiene más de los que puede emplear, entonces aunque el programa sea muy bueno -y quizá sea mejor que otros parecidos-, continuar con el mismo nivel de expansión del programa quizá no sea la mejor manera de gastar sus escasos recursos”.

El *mérito* es el valor de algo considerado en sí mismo, la *valía* tiene en cuenta las necesidades (Luján y Puente 1994). Algo es meritorio si tiene calidad, si hace bien lo que se supone que debe hacer y es válido si satisface unas necesidades. Y aunque un aprendizaje meritorio, por ejemplo, puede no ser válido, cualquier aprendizaje debe ser meritorio para poder ser válido.

Se puede concluir, por tanto, que evaluar supone valorar. Y esa valoración debe efectuarse, al menos, sobre la base de la valía y el mérito del objeto de evaluación.

Esta línea de conceptualización de la evaluación es hoy la más compartida. De hecho, el Joint Committee on Standards for Educational Evaluation ha adoptado la definición siguiente: “*la evaluación es el enjuiciamiento sistemático de la valía o el mérito de un objeto*”.

Por otra parte, dos de los estudiosos del tema de la evaluación educativa con mayor predicamento en nuestros días, Scriven y Stufflebeam, también se manifiestan en este sentido. Para Scriven “*la evaluación es la determinación sistemática y objetiva del valor o el mérito de un objeto*”. Stufflebeam define la evaluación como un “*estudio sistemático planificado, dirigido y realizado con el fin de ayudar a un grupo de clientes a juzgar y/o perfeccionar el valor y/o el mérito de algún objeto*”.

La valía y el mérito son, sin duda, las dos bases de valoración fundamentales cuyos criterios es necesario definir a la hora de evaluar algo. No obstante, Stufflebeam y Shinkfield, refiriéndose a la evaluación de servicios, consideran que deben tenerse en cuenta, también, los criterios de viabilidad y de equidad.

La viabilidad tiene que ver con la valoración de las *posibilidades* de que algo pueda llevarse a cabo o con la valoración de algo ya realizado, en función de la utilización adecuada del tiempo y los recursos disponibles.

La equidad se halla relacionada con las sociedades democráticas y se refiere a la necesidad de que los servicios públicos estén pensados y sean asequibles para todos los ciudadanos.

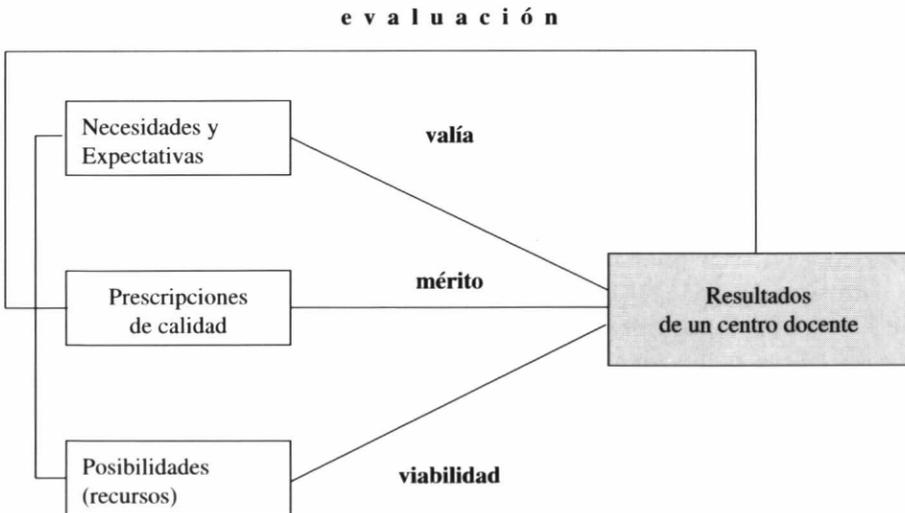
Según Kellaghan (1982) para que exista verdaderamente la igualdad de oportunidades deben existir ciertos indicios de equidad. Se refiere, en concreto, a estos siete indicios:

1. Los servicios públicos educativos de una sociedad deben estar pensados para toda la población.
2. Todos los sectores de la sociedad deben tener el mismo tipo de acceso a los servicios.
3. Todos los grupos deben disfrutar de una participación equitativa en la utilización de los servicios.
4. Los niveles de logro, por ejemplo, los años en el sistema educativo, no serán significativamente distintos para los diferentes grupos.
5. Los conocimientos exigidos para alcanzar los objetivos del servicio no deben ser substancialmente diferentes para los distintos grupos.
6. Las aspiraciones vitales que se persiguen deben ser similares en todos los grupos sociales.
7. El sistema del servicio deberá producir resultados similares en lo que se refiere a la mejora en el bienestar de todos los grupos sociales.

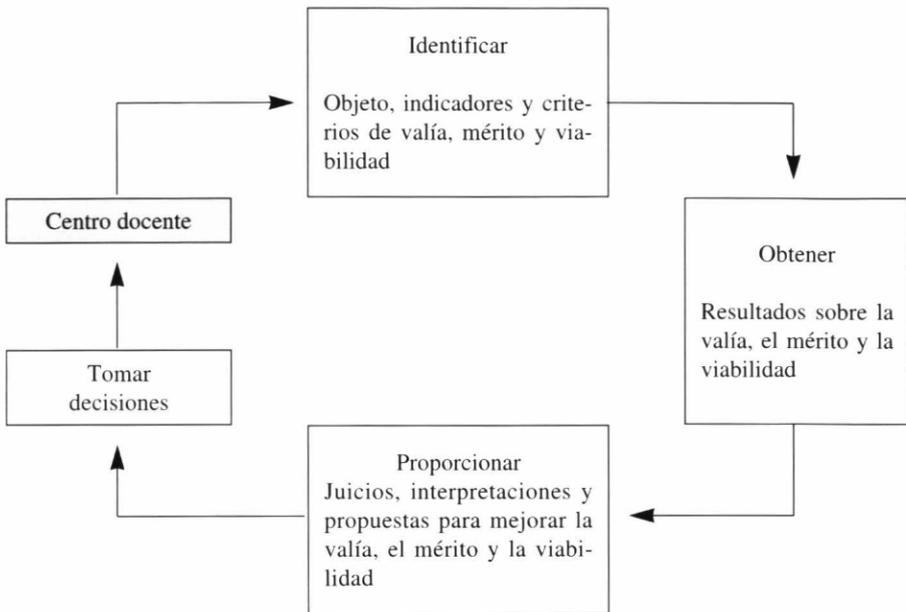
En definitiva, dejando aparte la valía potencial de los centros (valoración de hasta qué punto son éstos necesarios) y su equidad (valoración de la existencia de igualdad de oportunidades), por circunscribir la evaluación de centros docentes a su vertiente técnico-pedagógica, hay que considerar como bases de valoración su valía educativa, su mérito o calidad y su viabilidad o eficiencia; a partir de estas bases se fijarán los correspondientes criterios para evaluar a los centros docentes y/o a los componentes que los conforman.

Por consiguiente, cabe definir la evaluación de centros como *un proceso sistemático orientado a determinar la valía, el mérito y la viabilidad de los centros*. Entendiendo que un centro posee valía cuando sus resultados son coherentes con las necesidades y expectativas educativas de los alumnos y alumnas, así como de la comunidad educativa en que se inserta; que posee mérito cuando sus resultados concuerdan con los niveles o exigencias establecidas, siempre que éstas posean la calidad requerida; y que posee viabilidad cuando sus resultados se muestran congruentes con las posibilidades existentes y se obtienen con el menor costo económico, social, moral, etc., ya que el centro para conseguir sus objetivos se dota de una serie de recursos de todo tipo: materiales, personales y funcionales.

La representación esquemática de *qué* es la evaluación de centros puede expresarse del siguiente modo:



La determinación del valor (valía, mérito, viabilidad) de los centros se concibe como un proceso sistemático que se sintetiza en tres fases fundamentales destinadas a **identificar**, **obtener** y **proporcionar** información valorada. Esquemáticamente el proceso sobre *cómo* determinar el valor de los centros queda representado así:



Para determinar el valor de los centros se recurre a los criterios de evaluación, establecidos por la vía de la comparación o por otros procedimientos. La evaluación, por tanto, puede realizarse tanto de forma comparativa como no comparativa. Sobre este tema, muy importante para precisar el concepto de evaluación, existen posiciones contrapuestas, defendidas, sobre todo, por Cronbach, partidario de la no comparación y por Scriven, partidario de la evaluación comparativa. En realidad, la evaluación de centros puede ser tanto comparativa como no comparativa antes de iniciar la actividad correspondiente al proceso de enseñanza-aprendizaje, debe ser no comparativa durante el proceso y puede ser o no comparativa una vez finalizado el proceso, es decir, en relación con sus resultados.

En la evaluación no comparativa el proceso metodológico de identificar, obtener y proporcionar información valorada tiende a desarrollarse como un proceso continuo y no como una actividad puntual u ocasional (*cuándo evaluar*). De este modo, la evaluación de centros se integra en el quehacer de los mismos y se realiza de forma paralela al desarrollo de las actividades propias de los centros. En este caso se fijan los criterios de evaluación antes de iniciarse el proceso de enseñanza-aprendizaje y se obtiene la información evaluativa al tiempo que se desarrolla el proceso, lo que permite valorar y reflexionar sobre todos y cada uno de los componentes del centro y adoptar de inmediato las decisiones que procedan.

En la evaluación no comparativa, la evaluación de un centro docente se constituye en un proceso de investigación-acción incluido dentro de otro proceso de investigación activa, tal como propugna Rosales (1990), para el que *evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*.

## 2. FINALIDAD Y FUNCIONES DE LA EVALUACION DE CENTROS DOCENTES

Bajo la etiqueta de evaluación sistemática se cobijan formas de evaluación que albergan finalidades muy distintas. Según Stufflebeam y Shinkfield (1987) existen tres métodos para evaluar los programas y servicios, que bien pueden hacerse extensivas a la evaluación de centros docentes.

El primer método, la *pseudoevaluación*, intenta conducir a conclusiones erróneas mediante una evaluación. En este grupo incluyen a las “investigaciones encubiertas” y a los “estudios basados en las relaciones públicas”.

El segundo método, la *cuasievaluación*, se preocupa de dar respuestas a ciertas cuestiones de interés, fundamentalmente determinar si los objetivos han sido alcanzados, en lugar de determinar el valor de algo, o si lo hace su alcance es demasiado estrecho, o sólo tangencial a las cuestiones del mérito y la valía. Dentro de este grupo distinguen dos categorías. En la primera categoría “estudios basados en objetivos” se incluyen todos los estudios que tienen, en mayor o menor grado, su base en el modelo tyleriano y citan los de Bloom, Hammond, Metfessel y Michael, Popham y Provus. En la segunda categoría “estudios basados en la experimentación” destacan los de Suchman y Cronbach.

El tercer método, la *verdadera evaluación*, se esfuerza por examinar el valor y el mérito de un objeto, ya que es virtualmente imposible enjuiciar el verdadero valor de cualquier objeto. En este grupo distinguen cuatro tipos de modelos. El primero de ellos “estudios de orientación a la decisión”, intentan proporcionar conocimientos y bases valorativas para tomar y justificar decisiones y destacan los del propio Stufflebeam, Alkin, Guba, etc. El segundo tipo “estudios centrados en el cliente” tratan de ayudar a la gente que realiza programas a dirigir sus propias evaluaciones a través de un proceso de investigación activa; Stake es el pionero de estos estudios y su método ha sido desarrollado por McDonald en Inglaterra y, más recientemente, por Guba. El tercer tipo “estudios políticos”, describen y valoran los costos y los beneficios potenciales de diversas políticas aplicables a una institución determinada; entre ellos, destacan los estudios de Coleman, Campbell, Jenks, Owens, etc. Por último, en el cuarto tipo “estudios basados en el consumidor”, el evaluador a través de una valoración, lo más sólida posible, trata de ayudar al “consumidor” para que pueda elegir adecuadamente; Scriven fue el primero en aplicar estos estudios, según Stufflebeam y Shinkfield.

Lo más frecuente, señalan estos autores, es que los clientes deseen un estudio políticamente provechoso (pseudoevaluación), los evaluadores prefieran realizar un estudio basado en problemas concretos (cuasievaluación) y los consumidores tiendan hacia estudios basados en valores (verdadera evaluación).

La evaluación de centros, tal como se acaba de definir, se centra en el tema valor y, por consiguiente, su finalidad es siempre la misma: juzgar el valor de un centro. Ahora bien, ¿para qué juzgar el valor de un centro? En general, puede responderse que para obtener información que propicie la toma de decisiones, pues, según Tenbrink (1981), no hay razón más importante para la evaluación que “llevar a una mejor toma de decisiones”.

A este respecto debe tenerse en cuenta, tal como opina Escudero (1992), que la relación entre evaluación (información valorada) y decisión no es, necesariamente, unívoca y que evaluador y responsable son figuras que trabajan en estrecha colaboración pero no son confundibles, en principio, aunque en algunos casos, como ocurre por ejemplo con los profesores, confluyan en una misma persona. En suma, la evaluación en sí no marca responsabilidades decisorias, es, simplemente, un instrumento apropiado para que esas responsabilidades se cumplan mejor.

La evaluación, por tanto, posee un carácter instrumental y se justifica en la medida en que permite tomar decisiones que, obviamente, serán tanto más acertadas cuanto mayor sea la calidad de la información que proporcione la evaluación. Según Rosales (1990) “no tendría sentido conocer un determinado estado de la enseñanza y juzgar simplemente sobre sus características si a continuación no se adoptan decisiones en línea con su optimización”.

La evaluación educativa “es una actividad tremendamente práctica” (Popham 1980). Y es precisamente su pragmatismo lo que diferencia a la evaluación educativa de otro tipo de evaluaciones, como, por ejemplo, la evaluación que realizan los investigadores. Así, mientras la evaluación de carácter investigador tiene por objeto, en la mayoría de las ocasiones, la presentación de resultados y conclusiones y, consiguientemente, la reflexión y el estudio, la evaluación educativa tiene como finalidad la formulación de juicios de valor y, consecuentemente, la toma de decisiones.

En relación con la evaluación de instituciones escolares, programas y servicios, Stufflebeam y Shinkfield (1987) consideran tres utilidades principales de la evaluación: perfeccionamiento, recapitulación y ejemplificación. La primera se refiere a la posibilidad de utilizar la evaluación para asegurar o mejorar la calidad de un servicio. Desde esta posición la información que suministra la evaluación se utiliza como guía para la toma de decisiones y va destinada a los profesores. La segunda utilidad de la evaluación es para hacer análisis retrospectivos acerca de proyectos ya terminados, programas ya desarrollados, etc.; la información y las conclusiones de la evaluación no están destinadas al personal encargado de su desarrollo sino a los promotores, a los encargados políticos y al público interesado. La tercera utilidad de la evaluación tiene que ver con la ejemplificación, esto es, con la posibilidad de verificar hipótesis, obtener conclusiones y de facilitar información que pueda ser utilizada para crear y ensayar una teoría, ya que “con una planificación más minuciosa y cuidadosa, las evaluaciones pueden servir no sólo como guía de programas operativos, o como resumen de sus contribuciones, sino también para ilustrar investigaciones concretas o cuestiones teóricas”. Para Stake esa tercera finalidad cobra una importancia especial, afirmando que las evaluaciones deben ser utilizadas para desarrollar un conocimiento básico sobre la educación.

La evaluación de los centros escolares se presta también a cumplir otras finalidades, entre ellas, la de contribuir a lograr una mayor cualificación de los agentes educativos, la de difundir una cultura de la evaluación y fomentar el desarrollo de los procesos de autoevaluación en los distintos centros.

“...hoy se defiende a la evaluación como un instrumento imprescindible no sólo para la toma de decisiones, sino también para *educar a los responsables* (Cousins y Leithwood 1986), o como mecanismo para asegurar y promover la calidad, sobre todo en aquellos ámbitos y circunstancias en los que los *mecanismos de mercado* no inciden, o lo hacen de forma escasa o inapropiada (Eastmond 1991). En definitiva y tal como señalan Worthen y Sanders (1991), la evaluación educativa es un instrumento básico en la gestión pública, pero teniendo presente que la *era de la inocencia*, la de la evaluación meramente técnica, ya ha pasado, puesto que hay que asumir su gran importancia política y de servicio a las distintas ausencias de la sociedad democrática, con el gran reto de conseguir y mantener credibilidad dentro de esta nueva conceptualización.

En este nuevo panorama de la evaluación, más complejo, plural y multidimensional, se integra el concepto de *evaluación democrática*, como proceso de asistencia a las distintas audiencias y responsables, en el que las decisiones se generan a partir del diálogo entre las diferentes partes” (Escudero 1992).

## 2.1. Evaluación sumativa y formativa de centros docentes

La toma de decisiones que implica la evaluación puede estar orientada a cumplir diversos papeles o funciones. Las dos más importantes funciones que de hecho asume la evaluación se hallan encaminadas a mejorar los procesos o a exigir responsabilidades. A estas dos funciones las denominó Scriven (1967) función formativa y sumativa, distinguiendo en su clásico ensayo sobre “The methodology of evaluation” entre el papel formativo y sumativo que cubre la evaluación educativa.

Los resultados de la evaluación permiten tomar, básicamente, dos tipos de decisiones: modificar el fenómeno educativo objeto de la evaluación, o bien aceptarlo como es o sustituirlo por otro alternativo. El primer tipo de decisión lleva implícita la idea de perfeccionamiento, “al ayudar a los encargados de tomar decisiones a hacerlo de una manera más justificable, los evaluadores mejoran la calidad de la empresa educativa, y eso es precisamente lo que se supone que deben de hacer” (Popham 1983); el segundo tipo tras una valoración global y definitiva del objeto, ya sea positiva o negativa, supone la idea de mantenimiento o de cambio.

En general, la evaluación formativa sirve para ayudar a desarrollar programas; en tanto que la evaluación sumativa calcula el valor del objeto de evaluación ya realizado o desarrollado.

A la función sumativa de la evaluación Stufflebeam (1972) la denomina *retroactiva*, pues da cuenta de lo realizado en el pasado y está destinada a la exigencia de responsabilidades. A la función formativa la denomina *proactiva* por proporcionar información del desarrollo de los programas y constituir la base para la toma de decisiones en orden a su perfeccionamiento.

Ahora bien, entre lo puramente formativo y lo puramente sumativo hay un continuo de posibilidades y, en la práctica, toda evaluación participa de ambas funciones, aunque se tiende actualmente a poner el énfasis en lo formativo, en la evaluación capaz de promover la mejora, más que en aquella orientada a la fiscalización o clasificación (Escudero 1992). No obstante, como acertadamente señalan Casanova, y

otros, no debe caerse en la tentación de asociar la función formativa con práctica recomendable y la función sumativa con práctica no recomendable. Ambas son funciones lícitas y necesarias en el ejercicio de la evaluación. El problema está en determinar en qué situación puede resultar útil y adecuada una y otra....En el caso del centro educativo contemplado en su totalidad, la función sumativa tiene escasa o nula aplicación: es muy difícil, por no decir imposible, que tras la valoración global negativa de un centro se produzca su cierre. Por el contrario, en estos casos la consecuencia más inmediata y razonable es la adopción de medidas conducentes a un funcionamiento más eficaz de la institución" (MEC 1991).

En el ámbito de la evaluación de centros docentes los motivos por los que se evalúa un Centro se pueden clasificar en dos grandes grupos: para que rinda cuentas o para contribuir a su mejora y, con ello, a la del sistema educativo.

La evaluación con la finalidad de rendición de cuentas se efectúa generalmente a partir del análisis retrospectivo de proyectos ya terminados, de programas ya hechos, de productos obtenidos. Habitualmente se lleva a cabo mediante grandes sistemas de aplicación de pruebas externas de ámbito estatal (Angulo 1993). Este tipo de evaluación permite informar a la sociedad, a los usuarios de los servicios educativos y a la propia Administración de los resultados de cada centro concreto; permite también comparar a unos centros con otros y clasificarlos según su rendimiento educativo.

La toma de decisiones subsiguiente a la evaluación sumativa se relaciona habitualmente con la exigencia de responsabilidades o con la formulación de propuestas de mejora de la organización y del funcionamiento del centro evaluado.

Sin embargo, la evaluación con la finalidad de la rendición de cuentas se muestra muy pobre para impulsar la mejora educativa de cada centro concreto. Esta mejora se acomete más eficazmente a través de una evaluación de carácter formativo, tomando decisiones que tengan su respaldo en la información obtenida en relación con el análisis de los procesos seguidos para seleccionar sus objetivos, con las estrategias adoptadas para su consecución, con el desarrollo y control de los programas y, en fin, con la evaluación de los resultados y las medidas adoptadas.

Porque "si el centro fuera una organización cuyo funcionamiento estuviera totalmente definido por su inscripción en el sistema educativo y en un contexto dado, se le podría considerar como un simple mediador cuyos resultados (outputs) estarían explicados por su referencia a los recursos y a las características de los alumnos (inputs). Sin embargo, no ocurre así, a similitud de "entradas", las "salidas" pueden ser diferentes; y es que el centro debido a su funcionamiento influye en la calidad del servicio que produce" (OCDE-CERI 1991).

Estas dos finalidades de evaluación de centros docentes son compatibles y complementarias, los resultados de la evaluación enfocada a la rendición de cuentas necesitan ser interpretados a partir del análisis cualitativo de determinados centros. Al tiempo, la evaluación formativa de un centro cobra pleno sentido cuando tiene como referencia el nivel de logros de ese centro puesto de manifiesto en una evaluación sumativa. Pero aunque sean enfoques compatibles y complementarios, son nítida-

mente diferentes en cuanto a su objeto, metodología y agentes de la evaluación. Ambos son necesarios pero no pueden confundirse.

Actualmente, las razones por las que se evalúan los centros tienden a considerar que el propósito más importante de la evaluación no es demostrar sino perfeccionar, aunque también pueda tenerse en cuenta la información proporcionada por la evaluación para exigir responsabilidades y promover un mayor conocimiento y comprensión de los componentes y relaciones que conforman los centros.



## Capítulo II

# MARCO DE LA EVALUACION DE CENTROS: MODELO SISTEMICO

La evaluación de centros docentes, de acuerdo con la definición expresada, requiere comprobar que éstos hacen o han hecho lo que se supone que deben hacer, que sus resultados satisfacen las necesidades de la gente y que los medios utilizados son los apropiados.

Para comprobar el cumplimiento de este estado de cosas es necesario recurrir a unos criterios, a un “modelo de centro de calidad” con el que poder comparar.

Eso hace que antes de abordar el cómo evaluar los centros sea necesario definir qué es un “centro de calidad” comenzando por especificar cuál es la estructura de la que los centros se dotan para cumplir su papel, qué operaciones deben realizar para ello y qué relaciones deben establecerse para hacer de cada centro un “centro de calidad”.

Parece existir un relativo acuerdo acerca de los componentes que integran la estructura de los centros, no obstante de la peculiar organización que constituyen los centros docentes. Sin embargo, no existe tanta unanimidad sobre las relaciones que denotan la calidad de los centros, o lo que es igual, sobre el modelo o la forma de concebir el éxito de las organizaciones educativas.

De lo expuesto se desprende que la conceptualización de la evaluación de centros tras señalar y justificar las bases de valoración que se tendrán en cuenta, debe hacer patente cuál es el planteamiento que se sostiene acerca de qué son los centros, qué deben hacer y en qué radica su calidad o éxito. Conviene referirse, por tanto, en primer lugar, a los componentes de los centros y a las operaciones regulares que les son propias; tener en cuenta, a continuación, las posiciones que mantienen los estudiosos de la evaluación en relación con la forma de determinar el éxito de los centros (modelos de evaluación), independientemente de las bases de valoración que se adopten, y terminar por establecer un modelo de evaluación de centros que ponga de manifiesto la estructura e interrelaciones de un “centro ideal” y, consecuentemente, el marco para determinar el objeto y los criterios de evaluación.

## 1. ESTRUCTURA DE LOS CENTROS DOCENTES: COMPONENTES Y OPERACIONES REGULARES

Los centros docentes son organizaciones que aunque se constituyen con unos propósitos, más o menos comunes, presentan una serie de características muy heterogéneas. Para De Miguel (1989), las instituciones educativas configuran un tipo de organización peculiar con características singulares, pues aunque las prácticas que identifican su actividad son muy semejantes a las que tienen lugar en las organizaciones convencionales, los análisis comparativos permiten aislar determinadas características diferenciales. Siguiendo a De Miguel, se pueden resaltar como más importantes, dentro de nuestro contexto educativo, las siguientes:

- a) La pluralidad de objetivos que, en comparación con otro tipo de organizaciones, deben atender las organizaciones educativas a causa de los diversos intereses y perspectivas de los colectivos que confluyen sobre la escuela.
- b) La falta de claridad de los objetivos que persiguen las organizaciones educativas, formulados, a menudo, de manera ambigua.
- c) El funcionamiento de las organizaciones docentes se ve seriamente comprometido con la casi permanente salida e incorporación de nuevos miembros al staff, lo que impide consolidar un sistema racional y estable en la organización escolar.
- d) El trabajo se distribuye entre todo el staff de las organizaciones docentes tengan o no la especialidad apropiada.
- e) Quizá el rasgo diferencial más peculiar de las organizaciones docentes, en comparación con otras organizaciones, se halle en la deficiente tecnología educativa, a la que nos referiremos más adelante. El proceso de enseñanza-aprendizaje se suele realizar de forma arbitraria en comparación con la tecnología que se aplica en la actividad empresarial.
- f) Ausencia de criterios específicos, aceptados y conocidos, para evaluar la organización, el funcionamiento y los resultados de las instituciones docentes (accountability y control), dado que la actividad escolar es un proceso complejo en el que inciden múltiples factores y variables de todo tipo.
- g) Falta de evaluación de los procesos de desarrollo (proyectos educativos y proyectos curriculares), mediante la reflexión sistemática, dentro de la propia organización.
- h) Por último, “la diferencia más clara que distingue este tipo de organizaciones es el objeto de referencia -los alumnos- en tanto que no pueden ser considerados exclusivamente como producto a manufacturar, ni como clientes, pero a los que tampoco se considera como miembros de pleno derecho en la organización” (De Miguel, 1989).

Ahora bien, independientemente del tipo de organización al que respondan los centros, todos ellos tienen, generalmente, una finalidad última semejante: ayudar a los alumnos a mejorar permanentemente sus conocimientos, destrezas y actitudes. Y para conseguirlo suelen realizar un conjunto de actuaciones, más o menos similares, al menos teóricamente, que pueden ser evaluadas.

Esas actuaciones se hacen ostensibles al tratar de identificar los principales tipos de decisiones que hay que tomar en los centros para conseguir ese fin último. Según Stufflebeam, los tipos de decisión más importantes que es necesario acometer por los responsables de programas, servicios, instituciones, etc. tienen que ver con alguna de estas cuatro actuaciones fundamentales: designación de objetivos, prescripción de un plan para conseguir los objetivos seleccionados, realización de la planificación y continuación/modificación/finalización del proyecto que implican los objetivos o de su planificación.

A esas cuatro grandes actuaciones Stufflebeam les hace corresponder con estas otras cuatro parcelas o tipos de evaluación: de contexto, de entrada, de proceso y de producto. La evaluación del contexto como ayuda para la designación de los objetivos, la evaluación de entrada como ayuda para dar forma a las propuestas, la evaluación del proceso como guía de su realización y la evaluación del producto al servicio de las decisiones de reciclaje.

El *contexto* viene definido por los fines generales del sistema educativo y por los rasgos socioculturales y el perfil axiológico y las necesidades educativas de la comunidad y de los individuos.

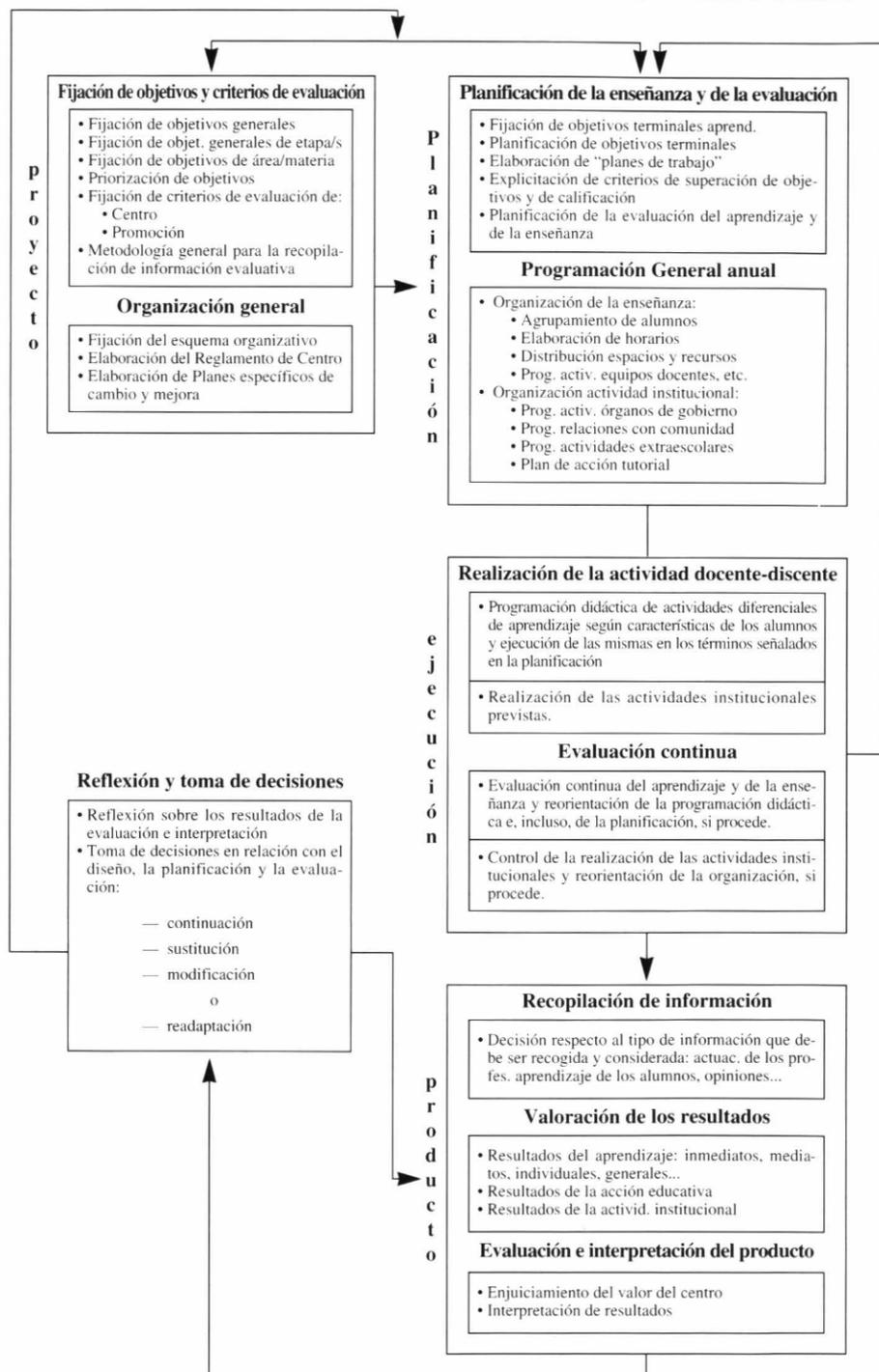
El centro escolar define sus propios objetivos educativos y cuenta con una serie de recursos humanos, materiales y funcionales para llevarlos a cabo. Este conjunto de componentes pueden considerarse como variables de *entrada* en la evaluación del centro. Con frecuencia muchos modelos agrupan las variables de contexto y de entrada como los *inputs* del centro.

La organización de los recursos humanos, materiales y funcionales, es decir, programaciones didácticas, horarios, distribución de espacios, estructuración de funciones de los diferentes órganos, etcétera, y el funcionamiento de los distintos órganos y equipos docentes, procesos didácticos, clima institucional, etcétera, se engloban en las variables de *proceso*. Finalmente los *outputs* o *producto* integrarían los resultados y logros del centro: resultados educativos (inmediatos y mediatos) tanto académicos como otros relacionados con diversas facetas de la formación humana (actitudes, destrezas, etc.) (MEC 1991).

A esas cuatro actuaciones fundamentales que configuran la estructura de los centros se les denomina generalmente: diseño o proyecto, planificación, ejecución y producto. Y para llevar a cabo cada una de esas actuaciones correspondientes a los cuatro tipos de decisiones que normalmente se toman en los centros, éstos realizan un conjunto importante de operaciones y actividades.

La identidad de esas operaciones, distribuidas en cada uno de los cuatro componentes estructurales de los centros, es la siguiente: a) operaciones tendentes a elaborar un proyecto en el que, tras efectuar un análisis de la situación contextual, se establezcan unos objetivos educativos e institucionales, así como la organización de la actividad general del centro con los planes específicos necesarios tendentes a la mejora de los aspectos institucionales; b) operaciones relativas a la planificación de los objetivos educativos (formulación operativa de los objetivos y graduación de secuencias de dificultad de aprendizaje), la elaboración de "planes de trabajo" y la fijación de criterios para secuenciar y calificar, si procede, el aprendizaje de los alumnos y para evaluar el producto del aprendizaje, de la enseñanza y de la sistematización general de la actividad escolar; c) operaciones necesarias para la eje-

**SISTEMA DE OPERACIONES REGULARES DE UN CENTRO DOCENTE**



cución de la planificación y de la programación general y de su permanente control y evaluación; y d) operaciones encaminadas a enjuiciar e interpretar los resultados del aprendizaje y de la enseñanza, de la actividad educativa e institucional y a partir de ellos la evaluación del centro y la toma de decisiones que se estime conveniente.

En la figura anterior se expone el *sistema de operaciones regulares de un centro docente*, dispuestas en torno al proyecto, a la planificación, a la ejecución y al producto, según el sentido que implica el feed-back del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Como puede observarse, dentro de cada componente se incluyen tanto las operaciones relativas a la preparación de la enseñanza como las correspondientes a su evaluación ya que, en puridad, la acción educativa bien entendida constituye un permanente proceso de verificación de hipótesis de enseñanza-aprendizaje que es aconsejable realizar de forma continua y paralela al desarrollo del proceso didáctico.

En definitiva, la estructura de los centros docentes y lo que éstos deben hacer queda definida por los componentes que los configuran y por el sistema de operaciones regulares expuesto. Cada uno de los componentes tiene entidad propia, por lo que puede ser objeto de evaluación con carácter independiente, ya que todos tienen objetivos, metodología y una finalidad específica. Por tanto, cabe efectuar la evaluación de alguno o algunos de ellos o del centro en su conjunto.

## 2. FORMAS DE CONCEBIR LA CALIDAD DE LOS CENTROS: MODELOS DE EVALUACION

Como suele ocurrir en casi todas las áreas científicas, y si son recientes como es el caso de la evaluación de centros con mayor motivo, los estudiosos del tema mantienen ideas más o menos divergentes, tanto sobre el concepto de evaluación y, en consecuencia, sobre las bases de valoración que deben ser consideradas, como sobre la forma de concebir la calidad de los centros, esto es, sobre el modo de entender el éxito escolar.

Los centros docentes se constituyen con unos propósitos y se les exige, cada vez en mayor medida, que sean eficaces en la consecución de los mismos. No existe unanimidad, sin embargo, en aquello que hace que un centro docente sea eficaz, pues para algunos el éxito de los centros se cifra en el ajuste entre los objetivos y los resultados del aprendizaje que consiguen los alumnos, en cuyo caso el ámbito de la evaluación se circunscribe a objetivos y resultados del aprendizaje. Para otros, el éxito de los centros no se alcanza solamente con ese ajuste, se requiere que los resultados además de concordar con los objetivos satisfagan las necesidades educativas de los alumnos, y, en consecuencia, el ámbito se abre a la consideración de las necesidades educativas. Para otros, en cambio, el éxito de los centros reside en la adecuación de su actividad docente, etc.

Las distintas formas de concebir el éxito de los centros han dado lugar a la aparición, con mayor o menor fortuna, de diversos modelos o paradigmas de evaluación. Los modelos de evaluación de centros docentes defienden una teoría sobre la estructura y funcionamiento de los centros que se hace patente a través de la serie de relaciones que se establecen entre las propias variables que se consideran y en su conexión con otra u otras variables que se señalan como indicadores de éxito.

Para la mayoría de los evaluadores los modelos de evaluación contienen ideas acerca de en qué consiste la evaluación, cuál es su ámbito y objeto y cómo puede llevarse a cabo. No obstante, los modelos de evaluación de centros docentes al señalar los criterios de éxito dejan traslucir, además, su particular visión acerca de la educación, de la enseñanza y el aprendizaje, de la metodología, etc.

En cualquier caso, los modelos de evaluación de centros tienen la función de proporcionar un marco capaz de hacer posible la elaboración de un plan de evaluación y su aplicación.

No es frecuente, sin embargo, encontrar planes de evaluación que respondan a modelos específicos, pues si bien es cierto que en los últimos años ha surgido un gran número de modelos de evaluación, muchos de los llamados modelos de evaluación no son realmente modelos, desde el punto de vista científico, sino más bien descripciones de procesos o aproximaciones a programas de evaluación, al no estar fundamentados en una teoría, no especificar las variables operacionales, no precisar la validez empírica del modelo o no estar validada y generalizada su aplicación (Nadler 1980).

Desde una perspectiva filosófica y metodológica se tiende a señalar la existencia de dos grandes grupos de modelos de evaluación, por una parte los llamados modelos clásicos y por otra los modelos alternativos.

Entre los modelos clásicos se distinguen, a su vez, los modelos de consecución de metas, basados en las propuestas tylerianas, y los decisionales, entre los que el más conocido es el modelo CIPP de Stufflebeam y Guba. De los modelos alternativos además del modelo de evaluación responsable de Stake, se incluye el modelo de evaluación iluminativa de Hamilton, el modelo de evaluación como crítica artística de Eisner y el modelo de evaluación democrática de Barry McDonald, en el que las decisiones se generan a partir del diálogo entre las diferentes partes: audiencias y responsables. Todos estos modelos alternativos propugnan una evaluación denominada etnográfica.

Popham (1980) clasifica los modelos de evaluación en: modelos de consecución de metas, modelos de enjuiciamiento que acentúan criterios intrínsecos, modelos de enjuiciamiento que acentúan criterios extrínsecos y modelos de facilitación de decisiones.

Tomando como referencia los criterios de éxito escolar, De Miguel (1989) distingue cinco tipos de modelos para la evaluación de las organizaciones educativas según pongan el énfasis en: los resultados; los procesos internos de la propia organización; los resultados y los procesos; los aspectos culturales de la organización; y la capacidad de la propia organización para autotransformarse.

- a) *Modelos centrados sobre resultados*: se evalúa la eficacia de los centros desde la perspectiva resultados (producto). Son los modelos conocidos como "input-output" en los que medidas las variables input se trata de explicar la varianza en el output a través, fundamentalmente, del análisis de regresión.

Es en esta línea en la que se han realizado los trabajos de evaluación sobre la eficacia de la escuela (informe Coleman 1966, estudio de Averch 1972, etc.) y que hoy se tiende a superar porque, si bien llegan a identificar las características que diferencian a los centros docentes, no acaban de aislar las variables o condiciones a partir de las cuales se pueden lograr centros más eficaces.

Por otra parte, estos modelos aplicados a los centros docentes parten del presupuesto de que cada institución tiene sus propios objetivos claramente identificables a partir de los cuales es posible medir el grado de su cumplimiento, lo que en realidad constituye una situación poco frecuente.

- b) *Modelos centrados sobre la eficiencia de los procesos internos de la propia organización*: se evalúa la eficacia de los centros desde la perspectiva de la eficiencia. El interés por los resultados de los alumnos se traslada a la preocupación por conocer la efectividad de las actuaciones docentes. Se parte de la idea de que no cabe evaluar resultados sin antes aislar las variables relativas a la estructura, conductas organizacionales y procesos que inciden significativamente tanto en los resultados objetivos como en el funcionamiento y la calidad de vida dentro de las propias organizaciones.

Los indicadores de éxito utilizados son los siguientes:

- El papel del director y el staff: algunos modelos de evaluación de la institución escolar hacen recaer sobre la figura del director el peso de la eficacia de una organización.
- La eficiencia instruccional: otros modelos tratan de evaluar la eficacia del centro, evaluando, fundamentalmente, la eficiencia con que este responde a su cometido específico, es decir, a la ejecución de los procesos de enseñanza-aprendizaje, en la unidad básica de la organización escolar: el aula. Estos modelos presentan el inconveniente de que observaciones sobre microunidades difícilmente pueden ser generalizadas a nivel de todo el centro.
- Clima institucional: muchos modelos parten del supuesto de que la estructura y el funcionamiento de los centros generan una serie de relaciones entre los miembros del grupo que repercuten de forma directa en el grado de satisfacción que manifiestan y, consecuentemente, en la eficacia del centro.

- c) *Modelos causales*: se evalúa la eficacia de los centros en función de las relaciones causa-efecto entre variables procesuales relativas a la organización y el funcionamiento y variables de resultados.

Efectivamente, estos modelos tratan de abordar el tema de la eficacia desde la conjunción de la perspectiva externa (resultados) con la perspectiva interna (funcionamiento) ya que difícilmente se puede aislar un tipo de evaluación de la otra. Actualmente se tiende a unificar estas dos perspectivas, lo que hace que se depositen justificadas esperanzas en este modelo de evaluación e investigación.

- d) *Modelos culturales*: se evalúa la eficacia de los centros en función de los mismos indicadores que en los modelos anteriores aunque centran su análisis sobre aspectos que no consideran los modelos formales y se diferencian, fundamentalmente, en las técnicas de recogida de datos. Enfatizan todos los aspectos culturales implícitos en una organización siendo partidarios de efectuar análisis contextualizados, partiendo de perspectivas ecológicas, fenomenológicas, etnográficas. A través de este modelo, según algunos autores, se puede fundamentar cierto tipo de explicaciones sobre la eficacia de las escuelas que no se obtienen a través de los estudios comparativos.

No obstante, para algunos el paradigma “naturalista” o cualitativo en que se apoyan estos modelos no existe como alternativa paradigmática.

- e) *Modelos centrados en la evaluación de cambio*: se evalúa la eficacia de los centros a partir de la capacidad del propio centro para autotransformarse. La idea que parecen albergar estos modelos es que no interesa tanto determinar la eficacia del centro cuanto averiguar las causas que impiden que un centro pueda mejorar y, si puede, cómo debe de hacerlo.

Ante el escaso impacto que en la mayoría de los centros docentes han tenido las investigaciones sobre las “effective school”, los estudios actuales tratan de conseguirlo tomando como supuestos que todos los implicados en su actividad son capaces de introducir cambios positivos en los procesos y procedimientos bajo determinadas condiciones y que el objetivo de la evaluación debe centrarse en delimitar esas condiciones.

Como termina señalando De Miguel, “ciertamente esta perspectiva en la evaluación de las organizaciones no sólo constituye hoy la alternativa a todo el obsoleto movimiento de las escuelas eficaces sino una esperanza de que la investigación aterrice en la práctica ya que, previamente a toda consideración de resultados, es necesario estimar necesidades, diseñar programas, implementar estrategias prácticas, controlar sus efectos, etc. y, finalmente, evaluar resultados. Esto también significa que aquel investigador que desconoce una realidad difícilmente podrá hacer algo para transformarla”.

Para algunos estudiosos de la evaluación educativa, entre ellos De la Orden (1993), se pueden distinguir dos grandes categorías de concepciones o modelos de centros escolares. En un extremo se situarían los modelos que estructuran las distintas facetas de los centros en torno al producto y en el extremo opuesto aquellos enfoques de los centros que no hacen referencia al producto.

Los modelos centrados en el producto se estructuran de acuerdo con una serie de variables seleccionadas en función de su relación con el rendimiento de los alumnos. Los enfoques que no hacen referencia al producto no pueden considerarse en sentido estricto como modelos diagramables.

Para De la Orden, en los modelos de escuela centrados en el producto es donde subyacen los diseños de evaluación de las instituciones educativas. Distingue los siguientes modelos:

- a) *Modelos input-output*: el centro es considerado como una “caja negra” en cuyo interior se transforman los inputs o entradas en outputs o salidas. El paradigma por excelencia de este modelo corresponde al de Glasman y Bianiaminov (1981) en el que las variables input más utilizadas están en relación con el origen familiar y socioeconómico de los alumnos (clase social, estatus socioeconómico, estudios de los padres, etc.), condiciones del centro (tamaño, instalaciones, equipamiento, etc.), características de los profesores (formación, experiencia, actualización, etc.) y características de los alumnos (nivel de conocimientos, aptitudes, actitudes, aspiraciones, etc.) y de lo que se trata es de determinar en qué grado estas variables explican los resultados conseguidos por los alumnos.

- b) *Modelos procesuales de eficacia institucional*: se apoyan en los estudios sobre eficacia institucional, desarrollados con ocasión de las investigaciones sobre escuelas eficaces. Se estructuran en torno a variables representativas de los procesos sociales, procesos instructivos y evaluativos y clima como predictores de la eficacia institucional.

El problema de estos modelos reside en que todavía no se conoce suficientemente la naturaleza causal de las relaciones de estas variables entre sí y con el producto educativo.

- c) *Modelos procesuales con énfasis en la clase*: estos modelos similares a los anteriores en su planteamiento se centran en el contexto enseñanza y aprendizaje en el aula.
- d) *Modelos sistémicos*: el centro docente se divide en sus componentes relevantes que lógicamente interactúan y son relevantes en la medida en que se explicitan sus relaciones con los productos esperados del sistema. En este modelo la diversidad y ambigüedad del producto educativo y la problemática sobre su medida dificultan la determinación de los componentes que se deben considerar en el sistema.

Dentro de la corriente de los modelos sistémicos, De la Orden concibe la “calidad de la educación”, y por extensión la de las organizaciones educativas, como el efecto de una relación peculiar entre los componentes básicos, internos y externos, del sistema o del centro educativo; esa relación está definida por un sistema de coherencias múltiples entre los siguientes componentes de la educación institucional:

- A. Rasgos socioculturales, perfil axiológico y conjunto de aspiraciones y necesidades educativas de la comunidad y de los individuos.
- B. Fines generales de la educación y metas institucionales.
- C. Objetivos específicos.
- D. Procesos y medios didácticos y organizativos.
- E. Resultados educativos.

Analizando las coherencias entre estos componentes se pueden identificar al menos tres factores integrados en el concepto de calidad educativa: funcionalidad, eficacia y eficiencia.

La *funcionalidad* es la coherencia entre resultados y fines, y a través de ellos del resto de los componentes, con las aspiraciones y necesidades educativas de la comunidad y de los individuos.

La *eficacia* o *efectividad* es la coherencia entre resultados y metas y objetivos.

La *eficiencia* es la coherencia entre resultados y procesos y medios. Eficiencia entendida no sólo en su acepción economicista, máximos resultados al mínimo costo, tiempo y recursos, sino también como validez curricular e instructiva.

Y señala: “En síntesis, lo que genéricamente denominamos calidad de la educación es un complejo constructo valorativo apoyado en la consideración conjunta de tres dimensiones interrelacionadas: funcionalidad, eficacia y efi-

ciencia, expresión de un sistema de coherencias múltiples entre los componentes básicos de los sistemas y centros educativos” (De la Orden 1986).

### 3. MODELO SISTEMICO DE EVALUACION DE CENTROS DOCENTES

Para House (1994) “el panorama actual de la evaluación se caracteriza por la vitalidad y el desorden”. Como en tantos otros terrenos en el de los modelos de evaluación de centros docentes, ninguno de los presentados tiene valor universal. Cada uno tiene sus virtudes y sus defectos, tanto desde el punto de vista teórico como desde el práctico y, por tanto, como sugieren Scriven, Popham, etc., conviene adoptar un enfoque ecléctico, extrayendo de los diferentes modelos aquellos constructos y procedimientos que parezcan más útiles.

Teniendo en cuenta las ventajas e inconvenientes que implican los diversos modelos a la hora de definir la calidad de los centros docentes y las consideraciones al respecto efectuadas por House, Scriven, De la Orden,... nos inclinamos por definir la calidad de los centros de acuerdo con los modelos centrados en el producto, pero considerando los resultados del aprendizaje y de la enseñanza, de la acción educativa y de la actividad institucional de todo tipo.

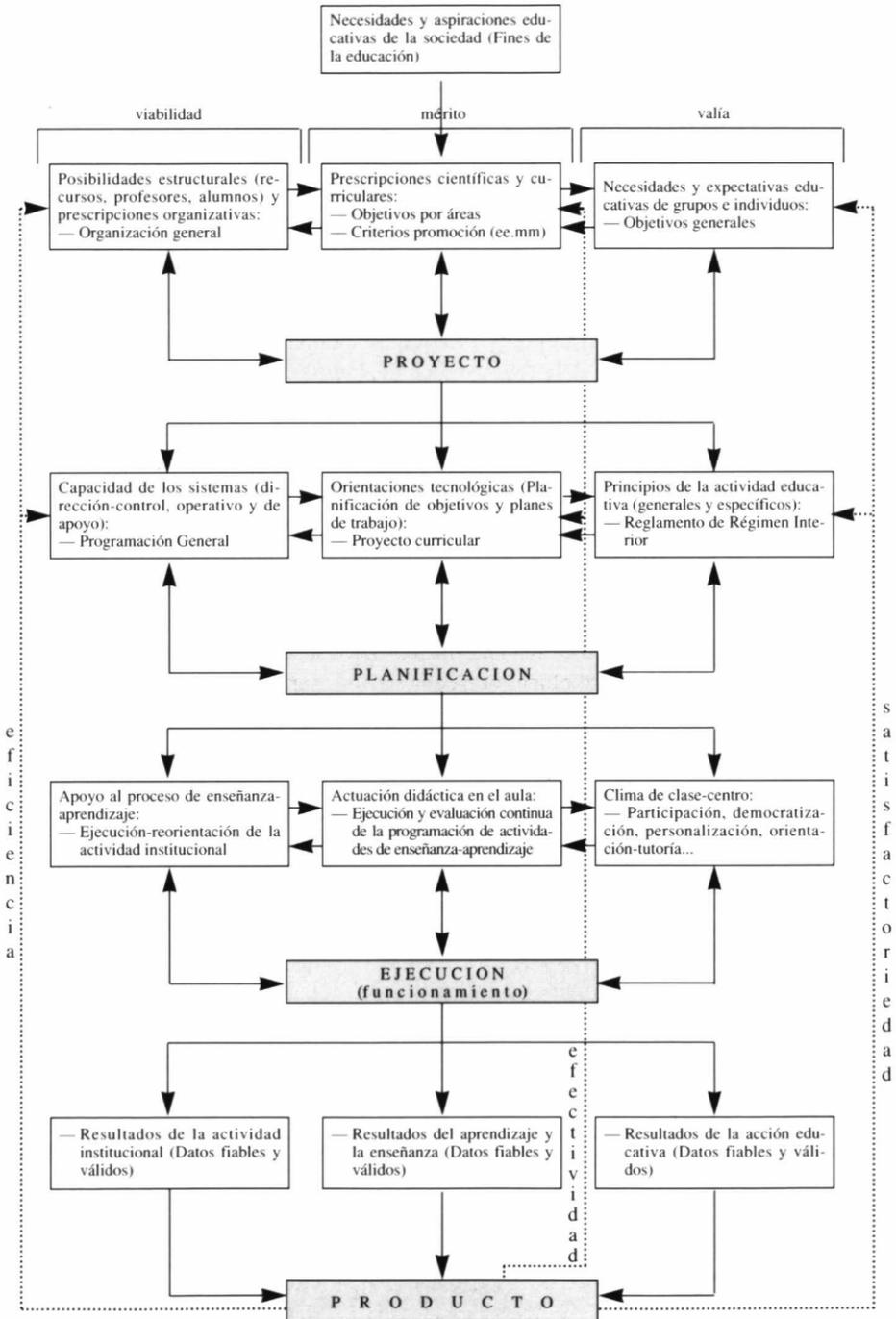
El modo en que concebimos la calidad de un centro docente queda reflejado en el modelo que denominamos “*modelo sistémico de evaluación de centros docentes*” que aparece en la página siguiente. Este modelo considera como bases de valoración la valía, el mérito y la viabilidad, conceptualizadas en los términos expuestos anteriormente, y puede ser utilizado para realizar la evaluación de centros docentes tanto desde la orientación formativa como desde la sumativa, aunque nace con vocación eminentemente formativa.

El modelo pone de manifiesto los ámbitos en que puede realizarse la evaluación de centros docentes y apunta el objeto de la evaluación, siguiendo el sistema de operaciones regulares de un centro docente. El modelo predetermina, también, los criterios de evaluación de acuerdo con las relaciones que se establecen.

Según este modelo, un centro puede ser considerado de “calidad”, cuando resulta ser:

1. **Efectivo.** Es decir, consigue los objetivos previstos, siempre que éstos:
  - a) Satisfagan las expectativas de los grupos e individuos que hacen uso de este servicio que es el centro docente.
  - b) Posean el nivel de calidad requerida según las prescripciones técnicas de los objetivos terminales de aprendizaje.
  - c) Sean alcanzados por los alumnos con índices de superación coherentes con la infraestructura del centro (instalaciones y material), con el profesorado (número, especialidad, etc.) y con las características del alumnado.
2. **Satisfactorio.** Es decir, consiguiendo los objetivos previstos, logra satisfacer las verdaderas necesidades educativas de la comunidad a la que intenta servir, utilizando para ello los principios de la actividad educativa con los que dicha comunidad se identifica. (La satisfactoriedad implica *comprensividad* en los términos apuntados por Stufflebeam, González Soler, etc., es decir, no consiste en satisfacer sólo las necesidades educativas sino también las funcionales, y no se trata de satisfacer ambas necesidades en general sino las de los diferentes grupos e, incluso, las de los diferentes alumnos y alumnas).

### Modelo Sistémico de Evaluación de Centros docentes



3. **Eficiente.** Esto es, consigue los objetivos previstos como consecuencia de realizar las diversas actividades institucionales en apoyo del proceso de enseñanza-aprendizaje, prescritas en su Programación General, haciendo uso adecuado de los recursos disponibles

Del “*modelo sistémico de evaluación de centros docentes*” se desprende la existencia de una evidente interrelación entre los tres factores que determinan la calidad de los centros. De modo que un centro puede ser efectivo (consigue los objetivos de su proyecto curricular) y no por ello ser satisfactorio. Sin embargo, para ser eficiente necesita ser efectivo, pues carece de sentido hablar de eficiencia en ausencia de efectividad.

El “*modelo sistémico de evaluación de centros docentes*” genera cuatro ámbitos de evaluación netamente diferenciados. En consecuencia, cabe realizar la evaluación del proyecto, y/o de la planificación, y/o de la ejecución y/o del producto independientemente. A la evaluación del proyecto y de la planificación, conjuntamente, se le suele denominar “evaluación de la organización”; a la evaluación de la ejecución “evaluación del funcionamiento” y a la del producto “evaluación de resultados”.

La evaluación del proyecto, de la planificación y de la ejecución se realiza en función de indicadores intrínsecos, mientras que la evaluación del producto se efectúa a través de indicadores extrínsecos.

A su vez, en el modelo se identifican doce campos o subámbitos de evaluación a través de los cuales afloran lo que se viene considerando como “puntos fuertes” y “puntos débiles” de un centro docente.

Finalmente, el “*modelo sistémico de evaluación de centros docentes*” puede adoptar cualquier enfoque metodológico para conocer y determinar sus interrelaciones.

### Capítulo III

## AMBITOS Y OBJETO DE LA EVALUACION DE CENTROS

El *modelo sistémico de la evaluación de centros docentes* define en líneas generales las “características del ideal de centro” y genera un conjunto de ámbitos y subámbitos de evaluación. El modelo se identifica con la tesis de que un centro es bueno, posee “calidad”, cuando proyecta, planifica y ejecuta sus acciones desde unos determinados supuestos (de valía, de mérito o calidad y de viabilidad) que dan como resultado un producto efectivo, satisfactorio y eficiente.

Desde este nivel de estudio de la conceptualización de la evaluación de centros docentes ya es posible abordar el estudio del proceso sistemático que supone la realización de la evaluación, comenzando por la primera de las fases que constituyen ese proceso: la identificación de la información que ponga de manifiesto los valores de un centro.

Identificar la información que exprese el valor de los centros es especificar aquello sobre lo que se efectuará el juicio de valor que supone la evaluación; es, en otras palabras, determinar el objeto de la evaluación.

En este capítulo se especifica el objeto de la evaluación de centros docentes perteneciente a cada uno de los doce campos o subámbitos que configuran el *modelo sistémico de evaluación de centros docentes*. Por supuesto, el objeto de la evaluación se contempla desde el marco de nuestro contexto socio-educativo.

### 1. OBJETO DE LA EVALUACION DEL PROYECTO

El objeto de la evaluación del proyecto educativo de un centro lo constituye el contenido de los ámbitos que determinan su valía, su mérito o calidad y su viabilidad. Se centra fundamentalmente en los objetivos, en el aprendizaje.

Cuando se intenta evaluar el proyecto educativo lo que se evalúa esencialmente son los objetivos, los aprendizajes que se pretenden: la apropiación del tipo y características del aprendizaje para satisfacer las necesidades, esto es, su valía; para responder a las exigencias técnicas, esto es, su mérito o calidad, y para poder lograrse con los medios

que se dispone, esto es, su viabilidad. Para ello, naturalmente hay que estudiar y tomar en consideración las necesidades y expectativas de los grupos y de los individuos en que se ubica el centro, las prescripciones curriculares, tanto técnicas como legales, y los recursos materiales, personales y funcionales con que cuenta el centro, si bien siempre referidos al aprendizaje previsto, que es el contenido básico del objeto de la evaluación.

La evaluación del Proyecto educativo de un centro requiere la previa valoración de las necesidades educativas de los grupos y de los individuos que acoge el centro y de los medios de que dispone para cumplir su función y, por esta razón, se habla de evaluación de contexto.

### **1.1. Valía de los objetivos educativos**

El objeto de la evaluación de la valía de un proyecto educativo se halla en la adecuación de sus objetivos para satisfacer las supuestas necesidades y expectativas educativas de los alumnos, tanto las de carácter general como aquéllas otras de carácter específico.

Los objetivos educativos de cualquier proyecto deben orientarse a la satisfacción de las necesidades comunes y generales de los alumnos y alumnas de acuerdo con los fines establecidos en el artículo 1 de la LOGSE.

El artículo 1 de esta Ley establece que el sistema educativo español se orientará a la consecución de los siguientes fines:

- a) El pleno desarrollo de la personalidad del alumno.
- b) La formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia.
- c) La adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, así como de conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y estéticos.
- d) La capacitación para el ejercicio de actividades profesionales.
- e) La formación en el respeto de la pluralidad lingüística y cultural de España.
- f) La preparación para participar activamente en la vida social y cultural.
- g) La formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos.

Los proyectos educativos de los centros, respetando ese marco general que constituyen los fines educativos, procurarán incorporar aquellos objetivos que permitan satisfacer las necesidades y expectativas educativas específicas que realmente posean las distintas comunidades educativas e incluso los diferentes individuos, de manera que sean los propios interesados los que, de acuerdo con el principio de autonomía que asiste a los centros, puedan participar en la decisión sobre el tipo de educación que realmente les interesa.

Los individuos, grupos y comunidades suelen diferir en sus necesidades educativas y en sus aspiraciones y, por tanto, en sus expectativas. Los centros y concretamente sus profesores y equipos directivos deben tratar de conocer detalladamente las características del contexto en que se ubican los centros con el fin de identificar y valorar sus necesidades educativas y asegurar que éstas queden plasmadas apropiadamente en los correspondientes proyectos educativos.

Porque, tal como afirma De la Orden (1986), "No se trata solamente de añadir al programa general unos cursos de o en lengua vernácula, o de arte, música o sociología vinculados a la identidad del grupo, o la formalización de la enseñanza y formación en una determinada creencia religiosa o ideológica política, sino de diferenciar el currículum, las técnicas instructivas e incluso la estructura organizativa interna de los centros, de acuerdo con las necesidades sentidas de los distintos componentes de la comunidad educativa".

Según los Reglamentos orgánicos de las escuelas de educación infantil y de los colegios de educación primaria y de los institutos de educación secundaria y los Reales Decretos por los que se establece el diseño curricular en los diversos niveles educativos, los centros deben fijar sus objetivos generales, a través de los cuales se pondrá de manifiesto su idiosincrasia. A partir de estos objetivos formularán, tanto los objetivos generales de las etapas que se impartan en el centro, como los objetivos correspondientes a las distintas áreas o materias.

Los objetivos generales de los diferentes niveles educativos aparecen recogidos en los correspondientes Reales Decretos por los que se establecen las enseñanzas mínimas y los respectivos currículos (RR.DD. 1330/1991 y 1333/1991 para la Educación Infantil; RR.DD. 1006/1991 y 1344/1991 para la Educación Primaria; RR.DD. 1007/1991 y 1345/1991 para la Educación Secundaria Obligatoria, modificados y ampliados respectivamente por los RR.DD. 894/1995 y 1390/1995; y RR.DD. 1179/1992 y Resolución 29-12-92 para el Bachillerato).

## 1.2. Calidad del diseño curricular

El objeto de la evaluación de la calidad del proyecto educativo reside en la adecuación de los diversos objetivos que incluye. Esa calidad se evidencia por la apropiación de los tipos y grados de aprendizaje establecidos, en función del nivel educativo, etapa, etc.

La importancia de valorar el mérito de los objetivos curriculares es fundamental pues tal como opina Scriven "...es obvio que si las metas educativas carecen de valor, no tiene ningún interés saber hasta que punto se han conseguido" (Popham 1980).

En la actualidad sigue siendo objeto de debate si la selección de los objetivos curriculares de un proyecto educativo es competencia exclusiva de los docentes o si, por el contrario, deben ser establecidos teniendo en cuenta a los objetivos de un marco curricular fijado por la autoridad competente.

Según Kirk (1989) para algunos se debería introducir un currículo nacional básico que se enseñara en todos los centros escolares, mientras que para otros esta solución es totalmente inaceptable, reduce la autonomía profesional de los docentes, amenaza con transformar los centros en agencias para el adoctrinamiento político y elimina la diversidad y variedad característica de nuestros programas educativos tradicionales.

Si nos atenemos a las críticas que se hacen al respecto por los didactas teóricos, sociólogos de la educación, psicólogos, etc. no cabe establecer un currículo oficial cerrado y definido por los poderes públicos aunque tampoco conviene dejar el currículo bajo la responsabilidad única de las escuelas y de los profesores. La solución parece encontrarse en los modelos abiertos y flexibles en los que a partir de unos objetivos fijados en el currículo oficial, los centros y los docentes acaban concretándolo.

Señala Fierro (1994), que “El establecimiento de un currículo oficial prescrito, por abierto y flexible que sea, supone que los poderes públicos formulan no sólo objetivos generales de la enseñanza, sino contenidos educativos -y acaso listones de control evaluativo-, que las escuelas y los alumnos tienen que tratar de alcanzar. Para ser abierto los objetivos y contenidos educativos fijados en el currículo oficial han de poder ser concretados y completados con las intenciones y las realizaciones de los propios profesores. Aparece así el esquema de sucesivos niveles o concreciones de currículo que en la Reforma se organiza en dos principales escalones, ligados respectivamente, a las competencias de las Comunidades Autónomas y a la responsabilidad de los claustros de profesores”.

Por último, el mérito de un proyecto educativo requiere también que los objetivos terminales sean priorizados para fijar los criterios de promoción de cada área o materia.

Entre los objetivos terminales estarán incluidos obligatoriamente los correspondientes a las enseñanzas mínimas establecidas en las respectivas disposiciones de carácter vinculante. En nuestro sistema educativo todos los centros deben ofertar unas “enseñanzas mínimas” comunes para todos los alumnos de un mismo nivel educativo. No obstante, hay que señalar que estas enseñanzas mínimas en ningún caso deben constituir un estorbo para el progreso hacia la excelencia a la que naturalmente tienen derecho los alumnos.

Para Fierro (1994) “las garantías de unos mínimos para todos, no excluidos los alumnos con dificultades de aprendizaje o con necesidades educativas especiales, han de compaginarse con la posibilidad y necesidad de que la escuela resulte educativa y enriquecedora también para aquellos alumnos superdotados o simplemente capacitados y motivados en determinados ámbitos, que son capaces de rápido progreso en sus aprendizajes”.

### **1.3. Adecuación de la organización general**

El objeto de la evaluación de la viabilidad de un proyecto educativo hay que buscarlo en la coherencia que se establece entre los objetivos educativos que se pretenden lograr y las posibilidades con que cuenta el centro (fundamentalmente, su infraestructura, su dotación de recursos personales y las características de su alumnado), puestas de manifiesto a través de su organización general.

La configuración estructural de nuestros centros ha venido estando muy supeditada a las decisiones de la Administración educativa, lo que ha dificultado el ensayo y desarrollo de formas innovadoras de organización escolar.

Los centros docentes deben poseer unas condiciones mínimas que les permitan impartir una enseñanza de calidad de modo que sean capaces de garantizar la igualdad de oportunidades a la que tienen derecho todos los ciudadanos en edad escolar en un estado democrático (equidad).

Las Administraciones educativas no deben plantearse la dotación de los centros docentes en términos minimalistas, aunque sí deben garantizar el que éstos cuenten con los recursos necesarios para desarrollar dignamente el currículo. El artículo 14 de la LODE establece que:

1. Todos los centros docentes deberán reunir unos requisitos mínimos para impartir las enseñanzas con garantía de calidad. El Gobierno establecerá reglamentariamente dichos requisitos mínimos.

2. Los requisitos mínimos se referirán a titulación académica del profesorado, relación numérica alumno-profesor, instalaciones docentes y deportivas y número de puestos escolares.

La organización general debe estar orientada a hacer posible la consecución de los objetivos establecidos teniendo en cuenta el tipo de organización que caracteriza a la escuela y las posibilidades estructurales de los respectivos centros.

En cualquier caso, la organización general de los centros docentes debe resultar compatible con los Reglamentos Orgánicos correspondientes, así como con las indicaciones y orientaciones de las disciplinas que estudian la organización escolar. El Real Decreto 819/1993, de 28 de mayo, aprueba el Reglamento Orgánico de las escuelas de educación infantil y de los colegios de educación primaria, y el Real Decreto 929/1993, de 18 de junio, aprueba el Reglamento Orgánico de los institutos de educación secundaria. En ambos se establecen los principios organizativos de los centros docentes, con carácter general.

## 2. OBJETO DE LA EVALUACION DE LA PLANIFICACION

El objeto de la evaluación de la planificación de los centros docentes lo constituye el contenido que determina su valía, su mérito o calidad y su viabilidad, relacionado, sobre todo, con la enseñanza.

La importancia de la evaluación de la planificación radica en que es ésta la que prescribe la metodología y el programa para lograr los objetivos educativos fijados y hacer posibles los cambios y mejoras necesarias de todo tipo. La evaluación de la planificación es la anunciadora del éxito, el fracaso y, en suma, de la eficacia de un proyecto.

### 2.1. Valía de las estrategias educativas

La valía de la planificación depende de la capacidad de las estrategias educativas (participación, personalización, individualización, etc.) para satisfacer las necesidades y expectativas que sobre la organización y el funcionamiento de la actividad educativa mantiene la sociedad, la comunidad educativa en que se inserta el centro y los individuos.

En líneas generales, una planificación se muestra valiosa cuando hace suyos los principios más importantes de la actividad educativa asumidos por la colectividad.

Esos principios en nuestro contexto educativo se hallan recogidos en el artículo 2.3. de la LOGSE que establece:

La actividad educativa se desarrollará atendiendo a los siguientes principios:

- a) La formación personalizada que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores morales de los alumnos en todos los ámbitos de la vida, personal, familiar, social y profesional.

- b) La participación y colaboración de los padres o tutores para contribuir a la mejor consecución de los objetivos educativos.
- c) La efectiva igualdad de derechos entre los sexos, el rechazo a todo tipo de discriminación y el respeto a todas las culturas.
- d) El desarrollo de las capacidades creativas y del espíritu crítico.
- e) El fomento de los hábitos de comportamiento democrático.
- f) La autonomía pedagógica de los centros dentro de los límites establecidos por las leyes, así como la actividad investigadora de los profesores a partir de su práctica docente.
- g) La atención psicopedagógica y la orientación educativa y profesional.
- h) La metodología activa que asegure la participación del alumnado en los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- i) La evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, de los centros docentes y de los diversos elementos del sistema.
- j) La relación con el entorno social, económico y cultural.
- k) La formación en el respeto y defensa del medio ambiente.

No cabe duda de que las respuestas de los centros a las necesidades y expectativas funcionales de la comunidad a la que intentan servir se satisfacen poniendo en práctica los principios enunciados, comenzando por potenciar el grado de participación de los estudiantes, padres, comunidad y grupos sociales, en el sistema decisorio del centro, en el control de la propia planificación, etc., que a su vez, depende de la actitud y del comportamiento del centro. Porque hoy sabemos que el grado de participación y las formas de comunicación tienen mucho que ver en el clima institucional que, a su vez, influye decisivamente en el rendimiento académico.

En cualquier caso, en una sociedad plural y democrática la planificación de los centros docentes debe prever la forma de responder a las necesidades funcionales de los diversos grupos de ciudadanos, especificando los principios de la acción educativa y las normas de convivencia en un Reglamento de Régimen Interior.

## 2.2. Calidad del proyecto curricular

El objeto de la evaluación de la calidad de la planificación se encuentra en la adecuación de la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje, puesta de manifiesto a través de la “planificación de los objetivos educativos” y de la elaboración de los correspondientes “planes de trabajo”.

Sin duda, el procedimiento más adecuado para conseguir la calidad de los aprendizajes que prevén los objetivos se halla en la “*planificación de los objetivos terminales*” y en la elaboración de los oportunos “*planes de trabajo*”.

La planificación de objetivos puede efectuarse siguiendo las estrategias y principios más importantes de alguno de los diversos modelos de instrucción (Gagne, Ausubel, Briggs, Reigeluth, etc. entre los más destacados).

“Los modelos instruccionales tienen como objeto el estudio del proceso de adquisición de nuevos conocimientos y destrezas mediante una serie de sucesos adecuadamente diseñados para tal fin. Parten de diferentes principios y teorías del aprendizaje y se aplican donde existe un contenido instruccional debidamente estructurado” (Rivas y Alcantud 1988).

La planificación de los objetivos educativos es la tarea básica e inexcusable que requiere una enseñanza de calidad, pues la actuación didáctica comienza por planear todos los pasos que hay que dar para conseguir los objetivos. Esto se hace, especialmente, con los grandes objetivos terminales de cada ciclo, etapa o nivel.

Los objetivos terminales de cada área o materia deben ser planificados, especificando de forma clara aquello que se espera de los alumnos e incorporando sus respectivos criterios de superación. Porque no es posible determinar el mérito de un proyecto si no se explicitan los objetivos con claridad.

En realidad, pocos centros plantean sus objetivos explícitamente, por lo que resulta muy difícil llevar a cabo su evaluación de forma adecuada.

La Comisión de Coordinación Pedagógica, los equipos de Ciclo en la Educación Primaria y los Departamentos didácticos en la Educación Secundaria son los encargados de trazar la planificación de los objetivos.

La planificación de un objetivo terminal cualquiera supone:

- a) La especificación de la conducta terminal que implica el objetivo. Es decir, la descripción de aquello que se supone que los alumnos deben ser capaces de hacer, decir, manifestar por algún procedimiento, etc. al término del período de tiempo correspondiente al proceso de enseñanza-aprendizaje que se planifique.
- b) La secuenciación o, lo que es lo mismo, la construcción de un "continuum de realización" al que se refiere Tenbrink (1988).
- c) La invención de "tipos de actividad" como medio para conseguir los objetivos. (Los aspectos metodológicos y organizativos quedan reflejados a lo largo de las secuencias diseñadas y se delimitan y concretan a través de los "tipos de actividad" inventados).
- d) La determinación del criterio para la superación del objetivo.

La planificación de los objetivos refleja, sin duda, las decisiones de un grupo de profesionales; no son ni se pueden considerar propuestas dogmáticas y, por tanto, se encuentran permanentemente en situación de cambio y de mejora. No obstante, constituyen imprescindibles hipótesis de enseñanza-aprendizaje sin las cuales resulta prácticamente imposible realizar una evaluación criterial (Popham 1980), llevar a cabo esa "investigación en la acción" a la que se refieren algunos investigadores (Stenhause 1984, Elliot 1986), o efectuar una verdadera evaluación continua y objetiva del aprendizaje escolar tal como preconizan las disposiciones oficiales.

Sin embargo, no todos comparten la necesidad de planificar los objetivos terminales. Algunos, incluso, se oponen a que la escuela parta de un conjunto de objetivos, más o menos definidos, alegando que las aspiraciones más ricas, creadoras y substanciales de la educación no se pueden formular de modo concreto. Y llegan a argumentar, tal es el caso de Eisner (1966), que los objetivos educativos no necesitan preceder a la selección y organización del contenido.

La calidad de la planificación de los objetivos radica en la adecuación de su contenido para conseguir el desarrollo de la capacidad a la que se supeditan. Cabe por tanto referirse a una adecuación epistemológica, sociológica, pedagógica y psicológica.

Cuando el contenido de los objetivos educativos se adecua a los principios y exigencias científicas se habla de mérito epistemológico. Si, además, el contenido se halla conectado con la temática actual se habla de mérito sociológico.

El mérito pedagógico tiene que ver con el grado de adaptación de los contenidos a las experiencias previas de los alumnos y a sus intereses.

Los contenidos de los objetivos deben ser lógicos “per se” y estar organizados coherentemente según la lógica interna de la disciplina de que se trate. Pero sobre todo los contenidos deben conectar con las experiencias previas de los alumnos como forma de propiciar el aprendizaje significativo (Coll 1989).

Finalmente, el mérito psicológico se logra cuando existe una adecuación del contenido de los objetivos a las características psicológicas de los alumnos para potenciar el aprendizaje significativo.

Al seleccionar los contenidos deberemos tener presente lo que Vigotsky llama “zona de desarrollo próximo”, esto es, el nuevo contenido habrá de estar próximo a los conocimientos previos para que se establezca la conexión significativa, pero al mismo tiempo no estará tan próximo que su aprendizaje produzca una desmotivación en el alumno (Poveda y Lobato 1992).

La planificación de los objetivos, por otra parte, resulta imprescindible para elaborar “planes de trabajo” ya que éstos se conforman a partir de los correspondientes tipos de actividad. La importancia de elaborar planes de trabajo en función de los “tipos de actividad” diseñados se comprende si se tiene en cuenta que los tipos de actividad permiten niveles de exigencia distintos, lo que a su vez posibilita el “trabajo a multinivel sin el cual no hay ni atención a las diferencias individuales ni organización por ciclos” (equipo Zaidín 1982).

Un asunto muy importante en la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje tiene que ver con la explicitación de los criterios para calificar a los alumnos y de los criterios para evaluar la enseñanza.

### **2.3. Coherencia de la programación general**

El objeto de la evaluación de la viabilidad de la planificación depende de la coherencia entre la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje y la capacidad de los sistemas del centro para poderla desarrollar.

Dentro de la programación general tienen especial importancia las decisiones relacionadas con la constitución de grupos o lo que es igual con el agrupamiento de alumnos y con la distribución de tiempos, de espacios y de recursos.

En la Educación Primaria, sobre todo, la adscripción de alumnos y la formación de grupos reclama una atención especial debido a la organización de la enseñanza en “ciclos”, lo que supone aceptar que en cualquier aula hay siempre alumnos de diversas capacidades y variados niveles de rendimiento. La organización de la enseñanza

en ciclos es una forma moderada de “no graduación” que reúne en sí bastantes de las ventajas tanto de la vieja enseñanza por grupos homogéneos como de la moderna escuela no graduada y demanda, por tanto, la combinación de formas de trabajo con grupos de alumnos en función de su nivel con otras formas de trabajo globalizadas y a multinivel.

Por supuesto, los horarios, los espacios y los recursos materiales se distribuirán de acuerdo con las indicaciones de carácter pedagógico-didáctico propias de la organización escolar y, además, con las prescripciones normativas al respecto.

La adscripción del profesorado, la coordinación docente y las reuniones de todo tipo que hayan de realizar los docentes deben programarse adecuadamente para asegurar el desarrollo de la planificación de la enseñanza y de la evaluación.

La programación de las tareas institucionales del centro, así como las actividades administrativas y económicas, deben efectuarse siguiendo los procedimientos que permitan un desarrollo fluido de la actividad general del centro.

La elaboración y aprobación del presupuesto de un centro, teniendo en cuenta las necesidades económicas prioritarias y siguiendo los cauces reglamentarios, suponen tareas de gestión que no afectan directamente al currículo, pero que indudablemente constituyen un elemento de apoyo importante (Antúnez 1992).

La viabilidad de la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje a través de la programación general depende de la coexistencia en los centros de una triple estructura bien definida: estructura de línea, de dirección y control para gestionar la “producción”; estructura staff, de apoyo para coadyuvar en todos los aspectos de “tecnología educativa” y de coordinación pedagógica; y estructura de servicios, de colaboración y resolución de los asuntos administrativos, de gestión, de recursos, etc.

En materia de organización de centros se ha insistido mucho en participación y toma de decisiones que, sin duda se trata de aspectos realmente necesarios, pero es imprescindible abordar también con mayor profundidad todos los aspectos relacionados con la estructura de apoyo, con la “tecnología didáctico-pedagógica”.

La calidad de la enseñanza no se consigue diciendo lo que hay que hacer sino preparando para hacer a los efectivos de la estructura operativa del sistema.

Hacer viable una buena planificación de la enseñanza, aspiración fundamental de cualquier centro docente, requiere, sin ninguna duda, que sus profesores y profesoras gocen de una buena preparación didáctico-pedagógica y posean una actitud favorable.

### 3. OBJETO DE LA EVALUACION DEL FUNCIONAMIENTO

El objeto de la evaluación del funcionamiento de los centros docentes lo constituye el contenido de su valía, de su mérito o calidad y de su viabilidad, ligado a las actividades de todo tipo.

Las operaciones del funcionamiento de un centro docente acaparan la mayor parte de su actividad y se extienden, prácticamente, desde el inicio de la actividad do-

cente-discente hasta la obtención de los resultados finales. A la evaluación del funcionamiento se le suele identificar con la evaluación de proceso.

### **3.1. Valía de la relación educativa**

El objeto de la evaluación de la valía del funcionamiento se halla en la adecuación de las relaciones de todo tipo que se mantienen en el centro para satisfacer las necesidades y expectativas de todos los participantes en el proceso educativo, en cuanto que personas singulares con unas necesidades y aspiraciones específicas.

La actividad educativa de un centro docente debe satisfacer las necesidades individuales de todos sus miembros (alumnos, profesores, padres, etc.) como forma de propiciar una experiencia escolar para todos ellos que constituya una serie de ininterrumpidas vivencias de éxito.

En el ámbito de las relaciones profesor-alumnos la actividad educativa resultará valiosa si se considera a los alumnos no como pequeños hombres y mujeres sino como personas con las que cabe establecer una auténtica relación educativa basada en el diálogo, en el respeto y en el ejercicio de la libertad.

Una educación justa no es una educación igual para todos los alumnos sino una educación que sea capaz de dar a cada uno lo que necesita y puede adquirir con el fin de desarrollar al máximo sus capacidades.

“La eficacia de la educación escolar no depende tanto de la calidad con la que los profesores y los centros transmiten conocimientos cuanto del grado en el que logran que los alumnos apuren realmente sus posibilidades potenciales de aprender”. (Gómez Dacal 1992a).

La valía del funcionamiento de los centros requiere considerar también otras relaciones y aspectos vinculados con los principios de la actividad educativa: participación de los padres en la consecución de los objetivos, igualdad entre sexos, tolerancia, comportamientos democráticos, etc. La forma de entender todos estos principios conjuntamente genera un “clima institucional” que, en definitiva, es el que constituye el objeto de la evaluación de la valía del funcionamiento de los centros.

### **3.2. Calidad de la actividad didáctica**

El objeto de la calidad de la actividad didáctica reside tanto en la adecuación de las actividades que se programan para conseguir los objetivos previstos, siguiendo los pasos establecidos en la planificación, como en la calidad de las actividades que se realizan para hacer efectivo el logro de esos objetivos.

Programar las actividades docentes-discentes es distribuir dichas actividades en el tiempo. Y esa distribución para ser meritoria debe ser concreta, coherente y flexible. La programación resulta concreta si logra especificar en los términos precisos -no más, no menos sino los necesarios para poder ejecutar- ¿quién hace?, ¿qué cosa hace?, ¿cuándo? y ¿dónde? La programación posee coherencia si es consecuente con la planificación que la sustenta y a la que trata de desarrollar. Por último, la progra-

mación es flexible si tiene en cuenta las necesidades y posibilidades de los sujetos encargados de la ejecución de las actividades y las eventualidades que puedan surgir en cada momento.

Para elaborar la programación de las actividades docentes se requiere tomar en consideración a los alumnos concretos con sus características diferenciales. Ello supone partir del nivel en que se encuentran los alumnos (evaluación inicial) como modo de prever un adecuado progreso de su aprendizaje para evitar fallos y lagunas que lo dificulten o impidan.

La elaboración de la programación de las actividades docentes-discentes, es decir, la distribución a lo largo del horario de las actuaciones previstas de alumnos y profesores en los convenientes espacios de los que se dispone en el centro, se llevará a cabo teniendo en cuenta los "planes de trabajo" aprobados por los respectivos órganos, las disponibilidades de todo orden que ofrece el centro, etc. A partir de estas programaciones, de duración variable en función del nivel educativo y características e intereses de los alumnos, los profesores adaptarán cada día (preparación de clases) los "planes de trabajo", transformando los "tipos de actividad" previstos en ellos en actividades y ejercicios concretos.

La "planificación de objetivos", la elaboración de "planes de trabajo" y la "programación de actividades" compendian la "tecnología didáctico-pedagógica" en la que reside la profesionalidad del docente. Sólo a partir de esta tecnología puede hacerse realidad el supuesto de Bloom y colaboradores cuando opinan que "la mayoría de los estudiantes (tal vez más del 90%) pueden dominar lo que tenemos que enseñarles, y la tarea de la instrucción consiste en encontrar los medios que les permitan dominar una materia dada" (Bloom, Hastings y Madans 1975).

Quizá el aspecto más importante de la calidad de la enseñanza de un centro reside en el modo en que se tienen en cuenta las características personales de sus alumnos y alumnas y, consecuentemente, en la adopción de procedimientos metodológicos apropiados para desarrollar las capacidades de cada uno, respetando su ritmo de aprendizaje.

En la educación básica y obligatoria, sobre todo, las planificaciones y los "planes de trabajo" deben conformarse, como ya hemos indicado anteriormente, sobre "tipos de actividad" que permitan niveles de exigencia diversa. De este modo, todos los alumnos de un ciclo pueden estar aprendiendo una misma destreza o habilidad y aunque todos trabajan en lo mismo -pues son alumnos del mismo y único ciclo- no todos lo hacen de la misma manera y a unos se exige más porque son más capaces -aunque este sea su primer año en el ciclo- y a otros menos porque son menos capaces -aunque sea este su segundo año en el ciclo-. Esta forma de trabajar es la que únicamente permite atender a las diferencias individuales. (Equipo Zaidín 1982).

La calidad del funcionamiento de los centros tiene que ver también con la forma en que los profesores realizan las actividades programadas. No cabe duda que la realización de las actividades docentes-discentes, cuando éstas han sido programadas adecuadamente se ejecutan con mayor facilidad y provecho. Sin embargo, la calidad de su ejecución depende de la correcta aplicación de las prescripciones elementales

de orden didáctico, metodológico, organizativo, etc. La calidad de las actividades docentes también se halla influenciada por la relación educativa que se establece en función, sobre todo, de la personalidad del docente.

La realización de las actividades en la Educación Secundaria supone trabajar con el grupo-clase teniendo en cuenta los requerimientos señalados.

En la Educación Primaria, el trabajo en “ciclos” supone:

- Romper la habitual estructura de la clase como grupo total en grupos diferenciales y en alumnos individuales que trabajan separadamente.
- Organizar el tiempo horario de forma que sea posible trabajar en grupo y por equipos que se hacen y deshacen flexiblemente.
- Disponer de lugares y espacios donde se pueda trabajar independientemente: espacios, “áreas”, “rincones”, biblioteca, etc. (Burgos Alonso 1982).

Por último, hay que tener presente que la calidad de la actividad docente depende, en muy alto grado, del sistema que se adopte para controlar la ejecución de las actividades y para realizar la evaluación continua de los resultados, como forma de orientar el aprendizaje de los alumnos, función sustancial del profesor, según Rotger (1978).

### **3.3. Control de las actividades institucionales de apoyo**

Más que hablar del objeto de la evaluación de la viabilidad del funcionamiento habría que referirse al control de las actividades institucionales de todo tipo que se realizan en apoyo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Cuando se parte de una adecuada programación general, en la que se especifican tácticas y recursos, de lo que se trata es de comprobar si las actividades de apoyo programadas se realizan al ritmo previsto y utilizan los recursos disponibles de modo eficiente.

A veces, el desarrollo efectivo de la programación general supone modificarla en la medida en que sea necesario ya que no siempre todos sus aspectos pueden ser previstos de antemano, o, bien, porque algunas de las decisiones iniciales se muestren más tarde infructuosas.

## **4. OBJETO DE LA EVALUACION DEL PRODUCTO**

El objeto de la evaluación del producto de un centro docente lo constituye el contenido de su efectividad, de su satisfactoriedad y de su eficiencia, dependiente de los resultados obtenidos, que siempre deberán ser fiables y válidos.

### **4.1. Ajuste y calidad de los resultados del aprendizaje y de la enseñanza**

El objeto de la evaluación de la efectividad del producto se halla en el ajuste y la calidad de los resultados del aprendizaje y de la enseñanza.

Para valorar la efectividad del producto hay que recoger los resultados del aprendizaje de los alumnos en los objetivos previstos pertenecientes a conocimientos, a destrezas y a actitudes.

La evaluación no puede limitarse al ámbito de los objetivos más fácilmente constatables, porque se perdería de vista la importante influencia de estrategias intelectuales, de procesos de pensamiento subyacentes en las tareas específicas, únicos factores capaces de explicar causalmente el origen del éxito o fracaso del alumno (Rosales, 1990).

Además de los resultados previstos, una evaluación del producto debe considerar, en la medida de lo posible, todos los resultados producidos: deseados y no deseados, tanto si son positivos como negativos.

Efectivamente, la decisión sobre el tipo de información que habrá de recopilarse no tiene por qué limitarse única y exclusivamente a los aprendizajes pretendidos sino que tratará de obtener también información relativa a otros efectos no previstos. En este sentido Santos (1988) afirma que la puesta en marcha de muchos proyectos curriculares que siguen un criterio de encadenamiento lineal (objetivos propuestos-contenidos-métodos-evaluación de objetivos propuestos) no tiene en cuenta la evaluación de aquellos efectos laterales, secundarios, imprevistos. Estos efectos existen, casi inevitablemente. Y, en ocasiones, son mucho más importantes que los resultados buscados directamente en el proyecto.

Scriven es firme partidario de considerar no sólo los aprendizajes que se hayan previsto intencionalmente en los respectivos objetivos sino también aquellos otros no previstos, que pudieran ser, incluso, de mayor relevancia. A esto es a lo que llama la "evaluación libre de metas" sin referencia a objetivos y propone que la evaluación se realice sin conocer, deliberadamente, los objetivos propuestos.

Para Tenbrink "se debería hacer una distinción entre resultados de aprendizaje esperados e inesperados. Los esquemas de objetivos educacionales especifican qué es lo que se espera que aprendan los estudiantes y esto es una información importante cuando se está intentando evaluar el progreso de un alumno, la efectividad de un profesor o el valor de un programa. Igualmente importante es la información sobre los resultados inesperados." En ocasiones, desgraciadamente, sobrevienen efectos negativos del aprendizaje. "Por ejemplo, sería valioso pero desconcertante, encontrarse con que todos los alumnos de un curso han aprendido a leer un mapa perfectamente, pero han empezado a tener fobia a la geografía"(Tenbrink 1981).

Los resultados del aprendizaje deben ser fiables y válidos. Esta es la razón por la que no basta tener en cuenta únicamente los resultados otorgados a los alumnos por sus respectivos profesores, a la hora de evaluar la efectividad de los centros; en todo caso esos resultados deben ser contrastados con los obtenidos mediante la aplicación de pruebas de probada calidad, es decir, con la adecuada fiabilidad y validez de contenido.

Para evaluar la efectividad del producto, los resultados del aprendizaje de los alumnos pueden extenderse a varias cohortes de alumnos. Conviene considerar también los resultados de los alumnos en pruebas externas, por ejemplo, las Pruebas de Acceso a la Universidad.

El objeto de la evaluación de la efectividad del producto reside también en los resultados de la enseñanza. Para efectuar el análisis y recuento de las actividades docentes, realizadas de forma sistemática, es imprescindible disponer de los correspondientes "planes de trabajo", lo que evidentemente supone a su vez haber efectuado la "planificación de objetivos".

## 4.2. Satisfacción con los resultados de la acción educativa

El objeto de la evaluación de la satisfactoriedad del producto de los centros docentes se encuentra en la respuesta dada a las necesidades educativas, explicitadas en los objetivos generales, y a las estrategias educativas, recogidas en sus Reglamentos.

Para evaluar la satisfactoriedad del producto se requiere considerar los resultados del centro pertenecientes a diferentes cohortes de alumnos en las que se pueda valorar su progresión en el centro, incluso después de su salida del mismo, en aspectos tales como: tipo de opciones en estudios posteriores, éxitos, abandonos; comportamientos sociales en materia de alcoholismo, drogas, ...; éxito profesional, etc.

En la evaluación de la satisfactoriedad se debe atender también a los juicios y opiniones al respecto por parte de los alumnos (expectativas, absentismo, abandono, etc.), de los profesores y del equipo directivo (satisfacción con el rendimiento de los alumnos, con el clima de clase, del centro, etc.), y de los padres (satisfacción con los resultados de los alumnos, satisfacción con el desarrollo de la actividad escolar, participación en los procesos electorales, visitas, etc.).

Finalmente, la satisfactoriedad del producto requiere que los resultados se consideren individualmente, por subgrupos y en su conjunto (índice de satisfacción global).

## 4.3. Eficiencia del dispositivo institucional

El objeto de la evaluación de la eficiencia del producto reside en los aspectos relativos a la optimización de la organización y utilización de los recursos para hacer posible el desarrollo de los planes valorados de enseñanza-aprendizaje.

“Frecuentemente, el cliente necesita saber por qué la comparación de los logros con los objetivos previamente fijados y el alcance de los resultados son más importantes que lo que ha costado alcanzarlos. Por lo general, es más importante ofrecer interpretaciones de hasta qué punto el fracaso en la consecución de los objetivos o la satisfacción de las necesidades están relacionados con un fracaso en la realización del plan del programa” (Stufflebeam y Shinkfield 1987).

Para evaluar la eficiencia de los centros se requiere recopilar todos aquellos datos que pongan de manifiesto la adecuación de la organización y la correcta utilización de los recursos, ya que organización y recursos conjuntamente conforman el entramado institucional que sirve de base para el desarrollo de la enseñanza y del aprendizaje.

La adecuación de la organización se pone de manifiesto en el resultado de las diversas actividades institucionales realizadas por los órganos colegiados y unipersonales y por los servicios del centro. Generalmente esas actividades se hallan previstas en la Programación General.

La correcta utilización de los recursos se suele asociar con el menor “costo”, con la explotación adecuada de los mismos. Por ello, para obtener información sobre la eficiencia del producto se tendrán en cuenta además de los resultados del tiempo empleado (tiempo real de aprendizaje, distribución de tiempos por materias, tiempo destinado a reuniones, etc.); grado de utilización de las diversas instalaciones y materiales (laboratorios, salón de actos, medios audiovisuales, etc.); aprovechamiento de la capacitación del profesorado (adscripción del profesorado, actualización, etc.).

## Capítulo IV

# INDICADORES PARA LA EVALUACION DE CENTROS

En el capítulo anterior se ha identificado, en líneas generales, el objeto de la evaluación de los centros. Es decir, aquello sobre lo que versarán los juicios de valor en los que se apoyará la evaluación de los centros docentes.

Se trata ahora de precisar el objeto de la evaluación, tratando de reconocer sus rasgos o indicadores de valor más relevantes. Con esta operación se completa la “identificación de la información que ponga de manifiesto los valores de un centro” (primera fase del proceso de evaluación de centros).

Los indicadores de valor de un plan de evaluación no sólo deben ser relevantes sino que también tienen que reunir unas características específicas. Las más importantes se refieren a su congruencia con el objeto de la evaluación y con el enfoque metodológico con el que se identifica el plan de evaluación.

Los indicadores de valor deben, además, explicitar de forma inteligible su contenido para que pueda captarse éste inequívocamente. Deben incorporar los criterios para “medir” la información que con ellos se recopile. Y su número ha de ser el apropiado para que el plan de evaluación al que pertenecen sea viable en la práctica.

### 1. ASPECTOS MAS RELEVANTES DEL OBJETO DE LA EVALUACION DE CENTROS DOCENTES

Una vez expuesto el objeto de la evaluación de los centros docentes, siguiendo el modelo sistémico de evaluación, se requiere precisarlo, tanto para hacer posible su aprehensión, como para recopilar una información realmente significativa.

Precisar el objeto de la evaluación de los centros supone reconocer sus aspectos más relevantes correspondientes a cada uno de los campos o subámbitos de evaluación, señalando los rasgos concretos o indicadores de valor que ponen de manifiesto la calidad del proyecto, la valía de la planificación, la eficiencia del producto, etc.

Para reconocer esos aspectos más relevantes del objeto de la evaluación de centros es indispensable tener en cuenta los estudios y resultados de las investigaciones educativas en materia de eficacia de centros.

Todavía hoy asistimos a una fuerte controversia acerca de cuáles son los indicadores que hacen de un centro un medio eficiente para incrementar el rendimiento de sus alumnos. El informe Coleman puso de manifiesto que “las desigualdades que sufren los niños, debido al medio ambiente y familiar y de barrio, se perpetúan, llegando a convertirse en las desigualdades con las que se enfrentan en la vida adulta al salir de la escuela”. La conclusión más importante que parecía extraerse de este informe “era que la influencia de los centros (sus recursos materiales y de personal) sobre el rendimiento de los alumnos era prácticamente inexistente y desde luego más pequeña que influencias familiares y/o ambientales” (García Ramos 1989).

Como reacción a los estudios de Coleman, Jenks, etc. en los años setenta y posteriores se produce una abundante investigación orientada a refutar dichas conclusiones y a documentar la vieja creencia de que la escuela ejerce una notable influencia en los alumnos (Rivas 1986).

Los científicos están dedicando gran parte de su esfuerzo a tratar de aclarar que factores contribuyen a lograr una enseñanza eficaz, desde el convencimiento de que si bien existe un indudable e importante peso de los componentes sociales sobre los centros que éstos no pueden controlar, el influjo de la educación institucional es patente sobre los alumnos cuando la acción educativa se ejerce en las condiciones apropiadas.

Y es que “la eficacia de la escuela no depende tanto de la mera asignación de recursos a esta institución cuanto de la orientación de los mismos hacia la mejora de la “calidad de la enseñanza” que ofrece; es decir hacia sus elementos inmateriales (la organización, los métodos, el uso de las tecnologías, el aprovechamiento de los espacios, las relaciones profesores/alumnos, etc.)” (Gómez Dacal 1992a). De tal modo que “los factores sociales y familiares modelan la eficacia y la eficiencia discentes con una intensidad que es función de la calidad de la enseñanza que imparten los establecimientos docentes. Es así que el diferencial formativo de los alumnos que provienen de medios favorecidos y desfavorecidos crece, permanece estable o disminuye, según cual sea la productividad de la acción educativa institucional” (Gómez Dacal 1992b).

En la actualidad contamos con multitud de estudios acerca de las llamadas “escuelas eficaces” que no pueden ignorarse a la hora de seleccionar los aspectos más relevantes de cada uno de los campos o subámbitos que delimitan el objeto de la evaluación de los centros docentes, ya que esos estudios del movimiento de las “effective school research” están aportando una cierta luz respecto a aquellas variables que mayor incidencia tienen en el rendimiento escolar de los alumnos.

Las investigaciones iniciadas por George Weber han proseguido a lo largo de más de quince años y en la actualidad disponemos de un consenso con fundamento empírico amplio con respecto de las características esenciales de las escuelas eficaces que puede resumirse en los siguientes términos:

1. Existe en ellas un conjunto bien definido de objetivos básicos, alcanzables y compartidos por los profesores.

2. Los profesores poseen unas expectativas elevadas de sí mismos, de los alumnos y de la propia institución.
3. Los profesores proporcionan una retroalimentación continua a los alumnos en forma de información adicional, de motivación y refuerzo mediante reconocimiento, alabanzas, aceptación de sus ideas, etc.
4. Existe una notoria participación del profesorado en las decisiones de índole didáctica.
5. Los alumnos asumen responsabilidades en la realización de sus trabajos y están implicados activamente en su propio aprendizaje.
6. La tasa de tiempo real de aprendizaje, por parte del alumno, es elevada.
7. Las diferentes actividades escolares poseen un nivel de dificultad apropiado que permite a los alumnos conseguir una razonable tasa de éxitos.
8. Las actividades escolares están adecuadamente estructuradas facilitando a los alumnos una clara comprensión de los objetivos así como de los procedimientos, de las herramientas intelectuales y de su uso, lo que se traduce en una implicación activa de los alumnos en las tareas y un aumento, por tanto, del tiempo efectivo de aprendizaje.
9. Se goza de un clima escolar ordenado, en el que profesores y alumnos disfrutan de un ambiente de respeto mutuo, libre de alteraciones en la convivencia y de sobresaltos tanto en el ámbito del aula como de la escuela en su conjunto, que hace posible un mejor aprovechamiento del tiempo lectivo.
10. Existe consenso sobre las normas, los valores y las metas de la institución así como de los medios para alcanzarlas, el cual genera confianza entre sus miembros.
11. Existe una interacción efectiva entre director y profesores así como entre los diferentes componentes de la comunidad educativa que configuran un clima de confianza compartido.
12. Ninguno de los factores anteriores es por sí mismo especialmente decisivo. Cada variable influye en las demás y es influida por ellas formando una especie de anillo causal; esto es, una red de actividades y expectativas reforzándose mutuamente que genera un clima de naturaleza psicosocial altamente favorable como elemento potenciador de las acciones de los individuos y de la institución.

Cuando se analiza la naturaleza de las doce características fundamentales anteriormente descritas se advierte que las nueve primeras hacen referencia principalmente a la actuación de profesores y alumnos en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje en tanto que las tres restantes conciernen más a los aspectos institucionales o relativas a la comunidad educativa en su conjunto. (En *El Liceo Español de París, un Proyecto Educativo en marcha*, mayo, 1990).

Ahondando en esta línea, Gómez Dacal (1992 a) recoge, siguiendo el modelo de Coleman, gran parte de los determinantes de la eficiencia de los centros docentes y, por otra parte, los rasgos o notas distintivas que explican las diferencias que se observan en la eficiencia de los centros docentes singulares a partir de las consideraciones de Edmonds, Purkey y Smith, etc. Para Gómez Dacal, "no existe un único patrón de eficacia: la institución educativa únicamente alcanzará niveles óptimos de productividad si recurre a estrategias acomodadas a las exigencias del entorno y a las de las características de sus clientes, lo que implica acentuar el papel de algunos de los factores que con carácter general están presentes en la actividad de las organizaciones docen-

tes eficaces". Y concluye afirmando que "las instituciones eficientes son, pues, organizaciones cuya caracterización ha de hacerse no tanto a partir de tales o cuales variables (aunque esta práctica no deje de ser oportuna) cuanto de la apreciación de la capacidad que tienen de crear un espacio vital que desencadene actuaciones en los alumnos dotadas de la necesaria energía (motivación, interés, esfuerzo, etc.) como para implicarlos realmente en las actividades que conducen a los objetivos de la enseñanza de forma racional (métodos, recursos, tipos de comportamiento, etc.) y compatible con los rasgos de cada uno de ellos (interacción tratamiento y personalidad)".

Entre los estudios más recientes en relación con el tema de indicadores en materia educativa merece destacarse el emprendido por la OCDE (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos) y denominado Proyecto INES (Proyecto de elaboración de Indicadores de la Educación), aunque la finalidad de este Proyecto es la de elaborar un conjunto de indicadores que permitan conocer, de un modo comparable, el estado de los sistemas educativos de los países miembros de la OCDE. Recientemente acaba de publicarse la tercera edición de *Análisis del Panorama Educativo, Los indicadores de la OCDE 1995*, en el que se presentan 49 indicadores internacionales de la enseñanza.

Para determinar los indicadores en relación con los centros (Red C del Proyecto INES) se parte de los resultados de la investigación sobre escuelas eficaces: dirección del centro con fuerte orientación pedagógica, clima escolar de ayuda, etc., y se establecen cuatro dimensiones: dirección educativa; cohesión y colegiabilidad del personal; coherencia y calidad del servicio educativo y política orientada hacia el éxito. Cada una de esas dimensiones se descompone en subdimensiones que constituyen sus componentes o factores, cada uno de estos últimos, a su vez, se expresa en elementos que se pueden considerar como las unidades elementales de funcionamiento del centro. La captación de esos elementos se efectúa a través de uno o varios items que son la forma que adoptan los cuestionarios. No obstante, este trabajo parece que está encontrando serias dificultades para cristalizar en un conjunto de indicadores que puedan ser aceptados con carácter general.

De lo que se acaba de reseñar se puede inferir que el reconocimiento de los aspectos más relevantes del objeto de la evaluación de centros docentes, como base para poder establecer un conjunto de indicadores que puedan poner de manifiesto su valor, no puede efectuarse sin contar con los trabajos y estudios de investigación educativa sobre la influencia que ciertas variables relacionadas con la organización y funcionamiento de los centros tienen en el aprendizaje de los alumnos y alumnas, a pesar de la falta de evidencias (quizá no existan) acerca de los elementos determinantes de la efectividad, la satisfactoriedad y la eficiencia de los centros docentes.

## **2. INDICADORES DE VALOR DE UN PLAN DE EVALUACION DE CENTROS DOCENTES**

Seleccionados los aspectos más relevantes del objeto de la evaluación debe procederse a su transformación en un conjunto de indicadores que permitan aprehender el valor del objeto de la evaluación.

Los indicadores de valor de un plan de evaluación de centros docentes son expresiones, ítems, etc. referidos a datos, hechos, observaciones, etc. que ponen de manifiesto el valor de su organización, de su funcionamiento y de su producto.

Los indicadores de valor pertenecientes a un plan de evaluación de centros deben poseer validez en cualquiera de sus formas: de contenido, de constructo y predictiva; por ello, se requiere que su carácter sea congruente con el tipo de información que demanda el correspondiente objeto de evaluación. Los indicadores han de poseer asimismo fiabilidad, siendo indispensable para ello que muestren su congruencia con el enfoque metodológico que implica el modelo del que surgen. Tienen que ser definidos con la mayor precisión e inteligibilidad posibles, independientemente del carácter cuantitativo o cualitativo de los mismos, y han de especificar los criterios para su "medida". Por último, el número de indicadores debe ser el apropiado.

## 2.1. Carácter de los indicadores

Existen ciertos modelos de evaluación que circunscriben la calidad de los centros a sus efectos, sin detenerse en el análisis del proceso. Su interés se polariza en los resultados y la información necesaria para realizar la evaluación se obtiene, fundamentalmente, a través de indicadores de carácter extrínseco.

Según Popham (1980) "los criterios extrínsecos están asociados a los efectos del objeto". A los indicadores extrínsecos se les suele definir como indicadores o criterio de producto.

La adopción de indicadores de carácter extrínseco requiere la existencia de instrumentos "ad hoc". Precisamente una de las finalidades a las que respondió el estudio sobre "Evaluación de enseñanzas mínimas del Ciclo Inicial de EGB" (MEC 1984) y el estudio de "Evaluación de enseñanzas mínimas del Ciclo Medio de la EGB (MEC 1989) fue la de elaborar pruebas de rendimiento escolar y otros instrumentos que pudieran utilizarse como indicadores externos por los propios centros, en orden a realizar su autoevaluación y que pudieran operar como criterios extrínsecos en la realización de evaluaciones externas. Actualmente es el INCE (Instituto Nacional de Calidad y Evaluación) el encargado de elaborar los instrumentos necesarios para evaluar las diferentes enseñanzas.

Otros modelos de evaluación, tal como se indicó anteriormente, se centran en el proceso, en las características de un centro que intuitivamente se supone que inciden en la mejora de los resultados, sin detenerse en su verificación empírica. Su interés se restringe a la forma en que se organizan y funcionan los centros, utilizando para su evaluación indicadores de carácter intrínseco.

A los indicadores intrínsecos se les define como criterios de proceso. La distinción entre indicadores intrínsecos y extrínsecos la expresa Popham (1980) con el siguiente ejemplo: "podemos juzgar un libro de texto por sus rasgos intrínsecos tales como sus ilustraciones y colorido, o por sus efectos extrínsecos, tales como si los estudiantes pueden aprender bien en él".

Para Popham “aunque pocos evaluadores estarían de acuerdo en descartar completamente los criterios intrínsecos en los modelos de enjuiciamiento, dado que estos factores pueden algunas veces ayudar a clarificar lo que es realmente operativo en un determinado programa, los modelos de evaluación que se centran en ellos no se recomiendan con demasiado fervor hoy día”.

No obstante, la mayoría de la literatura sobre evaluación coincide en resaltar que los indicadores intrínsecos parecen ser los más apropiados para interpretar los procesos internos de los centros.

El modelo sistémico de evaluación de centros docentes reclama la incorporación de indicadores de carácter intrínseco, como forma de recopilar la información adecuada para evaluar la organización y el funcionamiento de los centros, y de indicadores de carácter extrínseco, como único modo de obtener información válida para evaluar el producto de los centros.

Scriven reconoce la importancia de la evaluación de los proyectos, de la planificación y de los procesos, a la que él denomina evaluación intrínseca (juicio sobre las metas, la estructura, la metodología, las cualidades y las actitudes del personal, etc.), pero destaca que también deben determinarse y juzgar los resultados, puesto que las relaciones causales entre las variables del proceso y las de los resultados es rara la ocasión, tal vez nunca, en que se conocen a ciencia cierta. Y mantiene, además, que ambas formas de evaluar pueden contribuir tanto a la evaluación formativa como a la sumativa. Sin embargo, se muestra muy crítico con aquellas formas de evaluación basadas en la utilización casi exclusiva de indicadores intrínsecos. Sugiere a los evaluadores que realicen evaluaciones “híbridas” en las que se combine la utilización de indicadores intrínsecos y extrínsecos.

## 2.2. Naturaleza de los indicadores

Los indicadores de un plan de evaluación deben ser congruentes con la hipótesis que sustenta el modelo al que representan, pues en caso contrario pueden terminar por confundir en lugar de reflejar el valor del objeto de la evaluación.

“La preocupación por expresar objetivamente la realidad y localizar medios de avance y progreso obliga a los expertos a establecer coherentes listados de indicadores que, generalmente, suscitan el acopio de datos, pero que, en ocasiones, son de difícil concreción significativa respecto de los constructos que intentan medir y definir. En el contexto de la educación, uno de los retos clave de la evaluación consiste en la formulación de indicadores significativos que definan objetivamente la calidad educativa...El problema básico de la configuración de los indicadores consiste en el establecimiento de redes de coherencia entre sí, superando el habitual listado, estableciendo dependencias y conexiones y formulando aproximaciones taxonómicas de indicadores”(Lázaro 1991).

La congruencia de los indicadores se manifiesta, sobre todo, en la naturaleza de los mismos que, a su vez, se halla estrechamente ligada a su carácter. Los indicadores de carácter extrínseco suelen elaborarse sobre una base cuantitativa y se asocian a diseños de investigación experimentales; en cambio, los indicadores intrínsecos suelen ser de naturaleza cualitativa y se asocian a diseños de investigación naturalística.

Los diseños de investigación que subyacen en los diversos modelos de evaluación se sitúan a lo largo de un eje con dos posiciones contrapuestas: una de índole cuantitativo-experimental-racional frente a otra de orden cualitativo-naturalista-fenomenológico. Parlett y Hamilton (1989) distinguen dos paradigmas o escuelas de pensamiento en lo relativo a los estudios de evaluación: el paradigma “agrícola-botánico”, que utiliza una tecnología hipotética-deductiva, y el paradigma “socio-antropológico”, relacionado con la antropología social, la psiquiatría y la investigación sociológica de observación participativa. Pérez Gómez (1989) clasifica los modelos de evaluación dentro del paradigma experimental (análisis de sistemas, objetivos de comportamiento y toma de decisiones) y del paradigma cualitativo (crítica artística, evaluación respondiente, evaluación iluminativa y estudio de casos). Y entre estos dos paradigmas se encuentra el planteamiento de Scriven (evaluación sin referencia a objetivos).

Los diseños de investigación de corte experimental sostienen que las relaciones entre el producto de un centro y las variables independientes que lo determinan (proyectos y planificación) pueden ser conocidas, de forma más o menos precisa, según el tipo de diseño utilizado, a pesar del complejo entramado de interrelaciones entre las variables. Por ello, conocidos los resultados (descritos con indicadores de índole cuantitativa) se pueden predecir las variables independientes (descritas igualmente con indicadores cuantitativos) o viceversa.

Los paradigmas cuantitativos exigen aislar el influjo de ciertas variables sobre el objeto de estudio y garantizar la fiabilidad y validez de los instrumentos para poder establecer generalizaciones y comparaciones. Sus técnicas de análisis suelen ser tratamientos estadísticos rigurosos.

Dentro de los enfoques cuantitativos cabe distinguir diversos tipos de diseños:

— *Diseños experimentales*: se pretende conocer el efecto producido por una o varias variables, llamadas independientes y referidas por lo general a proyectos, programas, métodos, etc., sobre otra u otras variables llamadas dependientes referidas, generalmente, al producto educativo, por ejemplo, resultados del aprendizaje, promoción de los alumnos, satisfacción del profesorado, etc.

Estos diseños exigen la manipulación y el control de las variables independientes. Sus fuertes exigencias metodológicas (formación aleatoria de grupos de alumnos y asignación igualmente aleatoria de los distintos tratamientos) y sus implicaciones éticas (¿hasta qué punto es lícito manipular los tratamientos educativos aplicados al alumnado?) representan obstáculos prácticamente insalvables para ser utilizados en el campo de la evaluación educativa.

— *Diseños quasi-experimentales*: persiguen también la identificación de la relación causa-efecto entre las variables como en el caso de los diseños experimentales, sin embargo, desde el punto de vista metodológico, aunque se sigue manipulando la variable/s independiente/s, no se requiere la aleatorización de grupos de alumnos y tratamientos. Esta circunstancia debilita metodológicamente el diseño pero facilita su aplicación en la práctica escolar.

— *Diseños correlacionales*: se pretende únicamente la determinación de la concomitancia entre diferentes variables, tal y como éstas se manifiestan, es decir, sin manipular la variable o variables independientes. Con este tipo de diseños nunca pue-

de asegurarse que la relación entre variables sea de causa-efecto, aunque así fuera, sino de simple covariación (variación conjunta y simultánea), por lo que sus resultados no ofrecen una base firme para la toma de decisiones.

— *Diseños “ex-post-facto”*: son diseños correlacionales en los que las manifestaciones de los fenómenos educativos que se pretenden evaluar han ocurrido con antelación al momento de su evaluación. Son diseños más débiles que los anteriores porque ahora ni siquiera cabe ejercer el control sobre los procedimientos de medición de las variables, puesto que se trabaja con datos ya existentes. Con todo, este tipo de diseños permite obtener información interesante sobre “tendencias” y series.(MEC 1991)

Los diseños de investigación cuantitativa se utilizan, fundamentalmente, en el estudio de los productos desde una perspectiva hipotético-deductiva, tratando de identificar las relaciones de causa-efecto entre planteamientos y su realización (variables independientes) y resultados (variable/s dependientes) que puedan ser generalizables y comparables. Estos enfoques cuantitativos resultan en la práctica muy complejos y rigurosos.

Los diseños de investigación naturalista sostienen, en cambio, que los centros constituyen organizaciones irrepetibles en donde las variables que determinan el producto interactúan de forma diferente y, por tanto, predeterminan sólo y exclusivamente los resultados que producen, negando la posibilidad de establecer relaciones de carácter general y, por tanto, indicadores definidos en términos cuantitativos.

Los diseños naturalistas se apoyan en la filosofía fenomenológica. En lugar de la “medida” de los fenómenos educativos, proponen su descripción cualitativa, alegando que las variables dependientes no pueden aislarse o manipularse sin modificar su esencia y relaciones. Afirman, además, que reducir la evaluación a la expresión cuantitativa de unas pocas variables es simplificar en exceso la interpretación de los fenómenos educativos. Los partidarios de estos enfoques, Stake, Parlett, Hamilton, Eisner, etc., proponen una evaluación que se realice en su contexto natural, utilizando procedimientos, recursos e instrumentos basados en la observación: estudio de casos, observación participante, entrevistas, informes descriptivos, etc.

Por consiguiente, cuando se entiende que los resultados de un centro docente son producto de una relación más o menos predecible y que, por tanto, se trata de organizaciones con dimensiones previsible, programables y resultados esperados se optará, sin duda, por una metodología de corte positivista y cuantitativo y, por tanto, los indicadores serán descritos en términos muy precisos pero, sobre todo, cuantificables.

Si, en cambio, se considera que los centros son instituciones con dimensiones imprevisibles debido a un cúmulo de influyentes factores de índole interna prácticamente inconstatables, lo más probable es decantarse por una metodología de carácter interpretativo y etnográfica y, por consiguiente, los indicadores se describan, en general, de forma descriptiva, no cuantificable, pero con mayor riqueza de matices.

Lo más sensato es aceptar que en los centros existen variables de una probada relación con el producto (formulación clara de objetivos, tiempo real de aprendizaje, participación, etc.), sin que, hasta la fecha, se pueda precisar esa relación con carác-

ter general y, en consecuencia, sin que sea posible basar la evaluación de los centros docentes en indicadores de naturaleza cuantitativa exclusivamente. Porque, insistimos, en los momentos actuales no se conoce suficientemente como inciden las variables independientes (variables de proceso), bajo ciertas condiciones (variables de entrada), en los resultados del aprendizaje de los alumnos (variables de producto).

### 2.3. Explicitación de los indicadores

Los indicadores tiene que ser definidos de modo que expresen su significado con la mayor claridad posible, describiéndolo inteligiblemente, con el fin de que la parcela del objeto de la evaluación a la que representan pueda captarse inequívocamente.

La explicitación de indicadores de evaluación no supone gran dificultad cuando los aspectos a los que se refieren los indicadores son de tipo cuantitativo, como por ejemplo, los destinados a reflejar los índices de progresión de los alumnos, la asistencia a reuniones, etc., ya que se suelen utilizar patrones de medida convencionales.

Sin embargo, no siempre la explicitación de los indicadores puede realizarse en términos cuantitativos, siendo necesario, en muchas ocasiones, formularlos cualitativamente, como ocurre, por ejemplo, cuando se trata de conocer la motivación de los alumnos y alumnas, la calidad de los planes de trabajo, la adecuación de los contenidos mínimos, la satisfactoriedad con el funcionamiento del centro por parte de los diferentes sectores de la comunidad educativa, etc. Y esta circunstancia obliga a tener en cuenta una serie de requisitos a la hora de formularlos.

“La dificultad de medir y cuantificar los fenómenos educativos no debe hacernos pensar en que las descripciones (indicadores cualitativos) posibles de las mismas sean menos válidas y fiables. Muy al contrario, presentan la ventaja de permitir obtener una información más rica en que fundamentar las decisiones subsecuentes. Para ello, no obstante los indicadores cualitativos deben reunir algunos requisitos. Entre otros citamos los siguientes:

- a) *relevancia*, es decir, que se refieran a factores clave o muy influyentes para la calidad de la educación;
- b) *comprensividad*: se deben contemplar todos los aspectos o dimensiones importantes de dichos factores;
- c) *claridad y concreción*: hay que evitar formulaciones excesivamente generales y con terminología ambigua;
- d) *conciencia*: se debe huir de descripciones tan farragosas que hagan del indicador algo inoperante;
- e) *operatividad*: los indicadores deben permitir obtener la información adecuada para tomar decisiones de mejora, si fuera necesario.

Elaborar indicadores que reúnan todas esas condiciones es una tarea muy difícil y quizás, en algunos casos, imposible.” (MEC 1991).

La explicitación de indicadores de evaluación es una tarea compleja que requiere mucho esfuerzo, sobre todo, cuando se trata de indicadores cualitativos que, por otra parte, son la mayoría de los que aparecen en los planes de indicadores para la evaluación general de los centros.

No obstante, la explicitación de indicadores, cualquiera que sea su naturaleza, debe procurar, ante todo, formulaciones inteligibles, de modo que si se trata de indicadores cuantitativos expresen inequívocamente aquello que se trata de aprehender y si se trata de indicadores de índole cualitativa puedan permitir que se monte el entramado metodológico preciso para obtener una información objetiva y fiable. Si no es así no tiene objeto proseguir.

#### 2.4. Incorporación de los “criterios de medida” de cada indicador

Los indicadores, con independencia de su naturaleza, deben permitir que la información recopilada mediante su aplicación pueda traducirse en el resultado de una “medida”.

Hay que apresurarse a puntualizar que el término medida debe entenderse en materia educativa con todas las cautelas que subyacen en la utilización de la medida en ciencias sociales. A veces la medida puede consistir sencillamente en confirmar o no la presencia del fenómeno; otras veces basta con indicar si éste se da en mayor o menor grado y, en ocasiones, incluso es posible cuantificar. (“El sistema que ha sido utilizado más ampliamente para clasificar los datos de medida educativa es el descrito por Stevens que distinguía entre escalas nominales, ordinales, de intervalo y de razón”, Popham 1980). Aún así no todos los fenómenos educativos permiten su medida. Sin embargo, ello tampoco significa que la mayoría de los aprendizajes, procesos de enseñanza, actuaciones docentes, etc. no puedan ser “medidos”, pues incluso los que ofrecen mayores resistencias son susceptibles de medida aunque sea en detrimento de su precisión.

Para “medir” la información aprehendida, mediante la aplicación de un indicador a una realidad concreta cualquiera, se requiere disponer de unas normas, patrones o criterios de medida que permitan determinar, de forma simple y objetiva, el grado que corresponde a la información.

Una forma de establecer esos patrones de medida consiste en construir “a priori” una serie de escalas, tantas como indicadores de valor. Como los planes de indicadores suelen contener indicadores cuantitativos y cualitativos, las escalas de medida son también de índole cuantitativa y cualitativa respectivamente. A estas últimas se les denomina también escalas descriptivas.

Uno de los procedimientos más conocidos para construir escalas descriptivas de medida consiste en diseñar un “continuum”, que permita clasificar el fenómeno observado en alguna de las categorías que se establezcan (existen muchas referencias al respecto en algunas de las obras citadas: Tenbrink 1988, Pérez Juste 1989, etc.). Obviamente, cuanto mayor rigor posea la escala descriptiva mayor fiabilidad poseerá el “resultado de la medida” y viceversa.

Cada escala comprende varias situaciones, bien definidas, que describen diversos niveles de comportamiento o de realización con respecto al correspondiente indicador. Los niveles o categorías suelen ordenarse jerárquicamente, de modo creciente. En algunos tipos de escalas descriptivas se describen sólo dos categorías, generalmente la primera y la última.

Un ejemplo de escalas descriptivas para conocer algunos de los aspectos sobre el funcionamiento de los centros docentes lo constituye el *Cuestionario de análisis del funcionamiento del centro educativo de EGB, QUAFE-80*, en el que se describen cinco categorías o situaciones posibles del centro en relación con el aspecto considerado.

Otros ejemplos de escalas descriptivas para transformar los datos recogidos en resultados objetivos pero en la que sólo se definen la primera y la última categoría son las escalas de la *Evaluation de 100 Lycées* y las escalas del *Plan EVA*. En el Capítulo XII figuran las escalas del Plan EVA correspondientes a los indicadores de evaluación seleccionados, distribuidos en las doce fichas de evaluación que componen el Plan.

El grado o la categoría en que se manifiesta cada indicador de evaluación se traduce en un resultado concreto con una interpretación objetiva. Cabe establecer otras fórmulas y otros criterios de medida aunque parece que uno de los mejores procedimientos para transformar, registrar y analizar la información obtenida en la evaluación de centros docentes es mediante la utilización de escalas.

## 2.5. Número de indicadores

Para describir mediante indicadores de valor el objeto de la evaluación de un "centro de calidad" se requieren numerosos indicadores que, naturalmente, contribuyen en distinta medida a proporcionar la información requerida. Pero sólo los más relevantes son los que merecen la consideración de indicadores.

El número de indicadores para recoger la información que permita efectuar la evaluación general de los centros difiere en función de las características del plan de evaluación y de las del respectivo sistema educativo.

"Todas las parrillas de análisis establecidas -por ejemplo, la lista de indicadores de resultados publicada por el Departamento de Educación y Ciencia de USA, Education, 8-12-1989; la propuesta al Reino Unido por el Servicio de Información Estadística, Lewis, 1986; en Japón, Okuda, 1988; en Francia, Meuret, 1986- enumeran una centena, incluso más, de indicadores que consideran fenómenos intervinientes en los procesos de producción de resultados"(OCDE-CERI, 1991).

En Francia, l'Inspection Générale de l'Education Nationale, inició en 1989, un plan para la evaluación de "liceos" ("Evaluation de cent lycées"), compuesto por un total de 245 indicadores. Estos, agrupados en torno a dimensiones y subdimensiones, se distribuyen del siguiente modo: los datos que se imponen (entorno, alumnos, cuadro de acción, recursos, locales y equipamiento), 65 indicadores; las directrices (proyecto de centro, opciones pedagógicas, vida escolar, utilización de recursos), 58 indicadores; las prácticas (de la vida institucional, pedagógica, en común, de gestión administrativa, financiera y contable, de utilizar los recursos y encontrar otros), 69 indicadores; condiciones y calidad de las enseñanzas, 7 indicadores; resultados (de la enseñanza, de la educación y del centro), 46 indicadores.

En cualquier caso, el problema reside en seleccionar el número apropiado de indicadores. Muchos indicadores hacen que el plan de evaluación sea inabordable y difícil de realizar y, por tanto, con escasas posibilidades de operatividad. Un número reducido de indicadores, en cambio, restará sin duda información importante para la interpretación de los resultados.

Finalmente, otra circunstancia que incide muy poderosamente en el número de indicadores de un plan de evaluación tiene que ver con la complejidad de los mismos, a pesar de que lo recomendable al respecto sea la tendencia a evitar indicadores confusos y múltiples.

Existen indicadores que resultan evidentes, como la tasa de absentismo de los alumnos o de los profesores, el tiempo real dedicado al aprendizaje, etc. Pero existen también otros indicadores que para ser percibidos requieren ser puestos en relación con otros; así, por ejemplo, un porcentaje elevado de participación de las familias en la elección de sus representantes puede significar que el centro funciona bien, movilizándolo a los sectores de la comunidad, o puede significar lo contrario que el funcionamiento es muy débil y ello lleva a que las familias traten de controlar mejor al centro.

En definitiva, los indicadores seleccionados para formar parte de un plan de evaluación de centros docentes no deben resultar excesivamente complejos ni sobrepasar un número por encima del cual la evaluación se torne en una empresa inviable en la práctica.

## Capítulo V

# METODOLOGIA DE LA EVALUACION DE CENTROS

La segunda fase del proceso sistemático de la evaluación de centros docentes se ocupa de “obtener información acerca del valor del proyecto, de la planificación, de la ejecución y del producto de un centro”. Ello supone decidir sobre las estrategias y procedimientos que se seguirán para obtener la información que servirá de base para evaluar a los centros y sobre la fijación de criterios que permita realizar la evaluación.

La fijación de criterios de evaluación puede efectuarse antes o después de recopilar la información, dependiendo de la orientación y del carácter de la evaluación. En el caso de la evaluación formativa de centros, tanto de carácter interno como externo, pero sobre todo de esta última, la fijación de criterios conviene que se inicie antes de comenzar a recopilar la información evaluativa y que se revise en el transcurso o después de la recopilación.

Este capítulo se centra en la metodología para obtener la información necesaria con que efectuar la evaluación. Se da respuesta a los asuntos relacionados con las estrategias más convenientes para llevar a cabo la evaluación de centros docentes: de qué forma realizar la evaluación (externa-interna), por quiénes (profesores, agentes externos, ambos, etc.) y cuándo evaluar (antes, durante, al término del ciclo, del proceso, etc). Y se tratan los temas sobre los procedimientos específicos para recopilar la información: técnicas, instrumentos, fuentes de información e instrucciones.

## 1. ESTRATEGIAS PARA REALIZAR LA EVALUACION DE CENTROS DOCENTES

Como se acaba de indicar, la conveniencia y oportunidad de realizar la evaluación de centros docentes requiere tomar un conjunto de decisiones relacionadas con la forma, con los agentes y con el momento de llevarla a cabo.

Las decisiones que se adopten revisten una gran importancia hasta el punto de que de ellas va a depender en gran medida el que la evaluación de un centro sea un éxito y pueda cumplir sus objetivos.

### **1.1. Formas de realizar la evaluación de centros docentes**

Aunque el proceso evaluador es siempre el mismo: identificar, obtener y proporcionar información acerca de la valía, el mérito y la viabilidad del objeto de la evaluación, las características de ese proceso difieren considerablemente según que la evaluación tenga un carácter externo o interno.

Para muchos la evaluación es un componente esencial de la enseñanza, y por tanto, la planificación de la enseñanza debe incluir la planificación de la evaluación. Desde esta perspectiva la evaluación de centros docentes reclama un carácter interno, un modo de hacer la evaluación por el propio profesorado del centro trabajando en equipo.

Para otros la evaluación también puede ser entendida como una actividad ajena a la actividad institucional normal y entonces queda justificada una intervención evaluativa en los centros de carácter externo, programada y aplicada, normalmente, por la Administración educativa.

Finalmente, cabe una posición intermedia que entiende que ambos tipos de evaluación, interna y externa, son complementarias. Y que más que la forma de realizar la evaluación lo que interesa es la función que ésta cumple. Desde esta perspectiva, hoy se habla de evaluación formativa-externa.

#### *Evaluación externa*

La evaluación con la finalidad de rendición de cuentas o la *accountability* de un centro, se apoya en el control y en la medida del grado de consecución de los objetivos propuestos; requiere generalmente la evaluación externa y se centra en los productos obtenidos.

La evaluación externa, polarizada generalmente en el producto, puede afectar a todos los centros; en este caso se apoya necesariamente en la realización de pruebas estandarizadas. Permite clasificar a los centros docentes, comparar a unos con otros e informar, en consecuencia, a la Administración educativa y a la sociedad de los logros de cada centro concreto.

La evaluación externa de los centros docentes, en cuanto evaluación formal y sistemática del contenido y de la práctica de la enseñanza, de los alumnos y de los enseñantes, y de la organización y de la gestión de la escuela en tanto que institución (EURYDICE 1990), facilita la legítima rendición de cuentas a la sociedad y a los usuarios de los servicios educativos, por una parte, y a la Administración educativa, por otra; permite las comparaciones de los centros con los estándares generales y con otros centros posibilitando que la institución escolar tenga un conocimiento más objetivo de sus logros y de sus resultados.

Desde esta perspectiva, la evaluación externa es necesaria para una mejora sustancial de la calidad de la enseñanza; el evaluador externo goza siempre de un punto de vista privilegiado: su distancia afectiva y su independencia de criterios respecto

del resultado, su amplitud de puntos de referencia y su mayor disponibilidad de tiempo para el proceso (Santos 1993).

Sin embargo, este tipo de evaluación, ligado con la denominada concepción estrecha de la evaluación (Angulo 1993), tiene muy escaso peso formativo, no informa de los procesos que funcionan mal en la institución escolar, ni formula propuestas concretas de mejora para reconducir la vida del centro. Su incidencia en la mejora de la organización y del funcionamiento del centro es, pues, prácticamente nula. Se obtiene información de los resultados, pero no se extraen pautas para mejorarlos.

Las limitaciones de la evaluación externa de centros docentes se han señalado con frecuencia: la selección arbitraria y reduccionista de las dimensiones que van a ser objeto de evaluación, la aparición de relaciones de subordinación entre los agentes externos y los evaluados, etc. Pero la limitación radical de una adecuada evaluación externa reside en la imposibilidad de incidir eficazmente en la mejora de la organización y del funcionamiento de todos y cada uno de los centros docentes, debido a la gran cantidad de recursos que conlleva. Efectivamente, si lo que se pretende en última instancia es mejorar la organización, el funcionamiento y los resultados de todas las instituciones escolares, la evaluación externa acarrea inconvenientes formidables. En última instancia, el incremento de la calidad de la enseñanza del sistema educativo en su conjunto a partir del incremento de la calidad en todos y en cada uno de los centros no puede ser impulsado por la evaluación externa.

Otra de las críticas a la evaluación externa se refiere a la escasa participación del profesorado en su realización. Por eso, algunos hablan de la necesidad de diferenciar entre una evaluación burocrática y una evaluación democrática. En la evaluación burocrática los centros escolares rinden cuentas ante sus superiores (Administración). En la evaluación democrática los centros son responsables ante sus alumnos tanto como ante los superiores y éstos son responsables tanto ante los profesores como ante los gobernantes.

### *Evaluación interna*

A la línea de evaluación de carácter preferentemente tecnológico y externo, se prefiere en la actualidad una evaluación formativa que se interesa por el funcionamiento del centro escolar en condiciones normales, que tiene carácter contextualizado en cuanto considera la institución escolar inmersa en su entorno específico, y que está orientada a la toma de decisiones para adoptar las medidas de mejora necesarias (Rosales 1993). La consecuencia directa de la evaluación en esta orientación básicamente formativa es la adopción de medidas encaminadas a la optimización de la institución escolar.

Según Rosales, para House, en la innovación curricular y en la evaluación es preciso progresar desde un modelo tecnológico en el que el profesor y la institución no tienen otra oportunidad de participar que no sea la aplicación de normas elaboradas en otros ámbitos a un modelo político o cultural. En el modelo político se procura llegar a un clima de negociación y compromiso sobre una base compartida. En el modelo cultural se va aún más lejos, al considerar al centro escolar como un organismo con una cultura propia, distinta a la de otros ámbitos de actuación y que por tan-

to no podría ser innovado ni evaluado sino por personas y procedimientos surgidos en el propio centro. Y de hecho Stenhouse (1984) propugna el desarrollo de una forma de evaluación realizada en el centro y por los profesores del mismo trabajando en equipo, como alternativa a la clásica forma de evaluación programada desde niveles administrativos y aplicada según un proceso tecnológico descendente. Con esta filosofía y con objeto de que sean los propios profesores los que evalúen sus centros surgen en la última década instrumentos para este cometido como "QUAFE-80" y otros.

La evaluación procesual, interna, de carácter formativo conlleva la evaluación continua que todo proceso de evaluación requiere para que incida realmente en el desarrollo de la vida escolar, propiciando la participación de los agentes educativos del centro en el proceso de evaluación y su implicación en la toma de decisiones de mejora que adopten.

La evaluación interna permite llegar al conocimiento de aspectos que no son fáciles de detectar mediante procedimientos externos y, además, proporciona ventajas significativas a los centros evaluados: proporciona un esquema de trabajo para la organización y funcionamiento de la institución escolar, favorece el establecimiento de un clima de reflexión y de análisis en los centros y en los equipos docentes, estimula y sostiene el trabajo en equipo del profesorado superando las tendencias individualistas y el aislamiento funcional de los distintos sectores educativos y, por último, favorece que cada centro desarrolle sus propios procesos específicos contribuyendo con ello a modelar la idiosincrasia de la institución.

La evaluación interna presenta ventajas incuestionables: su desarrollo no interrumpe la actividad normal del centro, sus resultados son utilizados inmediatamente por quienes están directamente relacionados con los procesos de enseñanza, motiva a los equipos directivos del centro y a los profesores (EURYDICE 1990), permite a la institución tomar conciencia de sus puntos fuertes y de sus puntos débiles, integra la reflexión sistemática en el funcionamiento del centro, y contribuye a la identificación de las necesidades y las carencias de la institución escolar (Alvarez et al. 1992).

La evaluación interna de centros docentes presenta también serias dificultades, algunas de las cuales se señalan más adelante, que es necesario superar, pues, según se desprende de todo lo expuesto, la evaluación interna resulta ser el tipo de evaluación más apropiado para mejorar la calidad de la enseñanza que se imparte en los centros docentes.

### *Evaluación formativa-externa*

Por las limitaciones que se acaban de indicar y por la gran cantidad de recursos necesarios, la evaluación externa de centros no basta para alcanzar los objetivos de mejora de la calidad de la enseñanza; el desarrollo y la práctica de la evaluación interna se manifiesta como exigencia esencial de los sistemas de enseñanza (EURYDICE 1991). No obstante, evaluaciones externas ocasionales son un magnífico complemento de la evaluación interna porque permiten al centro una toma de conciencia más objetiva de su situación.

Por consiguiente, es necesario conciliar la evaluación externa, focalizada en el control y la corrección de desajustes, y la evaluación interna, centrada en el autoanálisis y en la mejora, ya que ambas no son incompatibles, sino complementarias (EURYDICE 1990, Santos 1993) y no hay ninguna contradicción entre la práctica simultánea de ambas (EURYDICE 1991).

“La educación, como cualquier otra institución social ha sido objeto de evaluación tradicionalmente por las Administraciones públicas responsables ante la sociedad del funcionamiento, de la eficacia de los distintos organismos. Esta forma de heteroevaluación (realizada desde fuera por niveles “superiores”) se combina en la actualidad con un creciente movimiento de evaluación desde dentro o autoevaluación a partir de las instituciones escolares. Si bien el desarrollo de la autoevaluación se ha producido en parte como reacción ante la presión de la heteroevaluación, no podemos considerarlas incompatibles, pues en realidad cada una presenta una esfera de actuación propia, de importante interés social y educativo” (Rosales 1990).

De todas estas consideraciones parece desprenderse que la forma de realizar la evaluación, interna o externa, no tiene por qué identificarse, en exclusiva, con una u otra de las dos funciones sustanciales que cubre la evaluación, formativa o sumativa. De modo que analizando conjuntamente el carácter y el papel de la evaluación se advierten estas cuatro posibles formas para acometer la evaluación de centros, todas ellas admisibles.

**Funciones y carácter de la evaluación**

		funciones	
		<i>formativa</i>	<i>sumativa</i>
carácter	<i>interno</i>	reorientación de los procesos (autoevaluación)	cumplimiento de previsiones (control interno)
	<i>externo</i>	ayuda para la realización de la enseñanza	“accountability” (rendición de cuentas)

Desde la perspectiva de la mejora general de la enseñanza, es indudable que la evaluación de centros de carácter interno (tanto interno-formativa como interno-sumativa) se justifica plenamente en cuanto que constituye un excelente instrumento sistémico de autorregulación y perfeccionamiento.

No es menos cierto, sin embargo, que debido al mayor número de apoyos con que cuenta la escuela actualmente y como consecuencia de la aceptación y del auge de los modelos de evaluación orientados a facilitar la toma de decisiones, la evaluación de centros de carácter externo-formativo ha adquirido una gran relevancia y está destinada a jugar un papel decisivo en la mejora de la calidad de la enseñanza.

Con esta finalidad se justifican los modelos de evaluación de Stufflebeam, Guba, Stake, etc. Concretamente el modelo CIPP de Stufflebeam “se basa especialmente en el concepto de que el propósito más importante de una evaluación no es demostrar sino perfeccionar... Fundamentalmente, la utilización del modelo CIPP está concebida

para promover el desarrollo y ayudar a los directivos y personal responsables de una institución a obtener y utilizar una información continua y sistemática con el fin de satisfacer las necesidades más importantes o, al menos, hacer lo posible con los recursos de que dispongan” (Stufflebeam y Shinkfield 1987).

La evaluación formativa-externa tiene también sus dificultades y limitaciones. La tensión control-asesoramiento es el mayor problema con el que se enfrenta la práctica de la evaluación formativa-externa. El éxito de esta forma de evaluar dependerá de la medida en que sea resuelto el conflicto que genera esa tensión.

“Una evaluación es fuente de progreso si los protagonistas a los que afecta la aceptan y modifican sus conductas a partir de la información que aporta la misma. Esa aceptación se produce si la evaluación no es origen de sanciones negativas, pues obviamente los individuos no pueden adherirse a un sistema de acción en el que los efectos pueden ser perjudiciales para ellos. Hay pues una relación difícil de conciliar entre la exigencia de control y la presión externa que suscita y la necesidad de implicar a los actores en una evaluación a partir de la cual puedan acometerse estrategias de mejora” (OCDE-CERI, 1991).

“Hay que pensar que toda evaluación de programas tiene que enfrentarse a la inercia institucional que la concibe como control, enjuiciamiento y fiscalización de las acciones profesionales. Romper esta resistencia nunca es fácil y no siempre es posible, pues incluso cuando consigues la confianza de la gente la confidencialidad se hace extremadamente peculiar, debido a la falta de experiencia de las personas en ser evaluadas...” (Sáez y Carretero 1995).

## 1.2. Agentes de la evaluación de centros docentes

La respuesta a quién debe evaluar los centros docentes depende, como es lógico, de la finalidad, objeto y contenido de la evaluación, y, más directamente, de la forma en que se realice la evaluación. Pero, tanto en el caso de la evaluación formativa, como en el de la sumativa lo más adecuado es que de la evaluación de los centros se encargue un equipo con preparación suficiente para acometer esta tarea.

Scriven se muestra partidario de que el evaluador o evaluadores sean agentes externos al centro, en tanto que Stake se muestra partidario de que el evaluador se halle en interacción con el personal del centro ya que concibe la evaluación como una ayuda directa a los profesores del centro.

Dependiendo de la función que asuma la evaluación de los centros docentes cabría recomendar su realización a los siguientes agentes:

- *evaluación formativa interna* efectuada por el equipo directivo del centro, profesores del mismo y personal no docente, junto con los representantes del resto de los sectores educativos (estudiantes, padres y madres de alumnos, Ayuntamiento).
- *evaluación formativa externa* realizada por equipos de expertos no necesariamente relacionados con el centro.
- *evaluación sumativa externa* llevada a cabo por personal experto externo al centro con objeto de que puedan realizar su labor con total independencia.

Según Baker, citado por Escudero (1980), los evaluadores internos debieran ocuparse de: los aspectos relativos a la satisfacción producida por el programa; los aspectos relativos a la adecuación del aprendizaje y a los efectos colaterales. Los evaluadores formativos externos pondrían su atención en: datos relativos al proceso y operaciones que se desarrollan en el programa; juicios sobre la adecuación de los criterios de medición; juicios sobre la adecuación de los contenidos y análisis de los efectos colaterales.

Para realizar la evaluación interna se cuenta, a veces, con la ayuda de servicios especializados, como ocurre en Inglaterra y País de Gales ("local advisory services"); otras veces, como es el caso de Francia, expertos de la administración o del sector privado son demandados por los centros para efectuar auditorías o encuestas e informes.

Para realizar la evaluación externa, tanto formativa como sumativa, aunque enfocadas ambas en última instancia a mejorar la calidad de los centros, se cuenta a menudo con la intervención de equipos y expertos de diversa condición.

Los agentes de la evaluación externa suelen ser los inspectores de educación, así ocurre en países como Gran Bretaña, Francia, Holanda, Bélgica y España. En otros lugares, como por ejemplo en Suiza la evaluación externa de los centros docentes la realizan personas y organismos administrativos.

En Estados Unidos la evaluación externa puede realizarse por grupos de expertos, ligados o no a la administración.

En relación con quién debe evaluar los centros docentes conviene considerar también la personalidad del evaluador o evaluadores. En este sentido, independientemente de quienes sean los agentes de la evaluación, de lo que no cabe duda es de que deben poseer una extraordinaria formación, pues la evaluación de centros es una actividad difícil. Es, por tanto, prácticamente imposible realizar buenas evaluaciones cuando los evaluadores no poseen una adecuada preparación en relación con la tecnología que el tema requiere. Porque los evaluadores no tienen como única y última misión "obtener un cabal conocimiento" del centro que se pretende evaluar, con la dificultad que ello conlleva, sino que deben ser capaces de recrear el "potencial centro ideal" como referente para enjuiciar y como modo de poder efectuar propuestas valiosas.

Los evaluadores, tal como recoge el Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1988), son competentes si muestran capacitación, habilidad técnica, conocimiento sustancial, experiencia, integridad, habilidades de relación pública, ... Como pocos individuos poseen las características descritas, para realizar evaluaciones específicas, por lo general se recurre a un grupo de personas que colectivamente las reúnen.

### **1.3. Cuándo evaluar los centros docentes**

La evaluación de centros es una parte integrante del programa regular de una institución y no sólo una actividad especializada.

La característica más importante en relación con la práctica de la evaluación educativa se halla ligada a su oportunidad, al cuándo evaluar. El cuándo, a su

vez, como se ha señalado anteriormente al hablar de la finalidad, depende, sobre todo, de la función que asuma la evaluación, aunque ésta en la mayoría de las ocasiones será la de ayudar al equipo directivo y al profesorado de los centros a organizarse y funcionar correctamente o, al menos, a hacerlo de la mejor forma posible.

Los diversos procesos de evaluación de centros se suelen nombrar de acuerdo con el período en que se realizan y así se suele hablar de evaluación inicial, procesual y final. La evaluación inicial tiene un carácter diagnóstico, su finalidad es la toma de decisiones en orden al reajuste de necesidades-objetivos-estrategias y su objeto se centra en el proyecto y en la planificación de los centros. La evaluación procesual tiene un carácter orientador, su finalidad es la toma de decisiones para corregir, para perfeccionar, para optimizar y, al mismo tiempo, proporcionar datos para interpretar adecuadamente el producto, y su objeto se centra en el desarrollo del proyecto. Y la evaluación final tiene un carácter refrendador, su finalidad es la toma de decisiones para cambiar o readaptar el proyecto y para certificar o exigir responsabilidades, y su objeto se centra en el producto:

En las Orientaciones Didácticas para Primaria, refiriéndose a la evaluación del proceso de enseñanza se dice: “La evaluación inicial tendrá lugar, al menos, al comienzo de cada curso, tanto para situar el punto de partida del grupo aula (datos de la evaluación inicial de los alumnos, recursos materiales, condiciones del aula, etc.), como la situación del equipo docente de ciclo y etapa (composición, coherencia, estabilidad, momento de desarrollo del proyecto curricular, etc.) y los recursos materiales y humanos de que dispone el centro.

La toma de datos para la evaluación del desarrollo del proceso de enseñanza tiene algunos momentos importantes como son: la finalización de cada unidad didáctica para tomar decisiones sobre posibles cambios relativos a la propia unidad para modificarla, o a los que se pueden introducir en el diseño de las siguientes unidades programadas.

Al finalizar el ciclo, los datos tomados durante el desarrollo de la programación permitirán evaluar y tomar decisiones de modificación de las programaciones de ciclo. Asimismo es el momento de hacer la evaluación de los otros elementos considerados en el apartado *qué evaluar en el ámbito del ciclo*” (MEC 1993a).

En la práctica, los múltiples procesos de evaluación de centros se inscriben, de forma más o menos sistemática, en un proceso general de carácter permanente en el que las decisiones y propuestas adoptadas como consecuencia de la evaluación son sometidas de nuevo, tras su desarrollo, a una nueva evaluación. A esto se le denomina, comúnmente, evaluación **continua**.

La continuidad de la evaluación es una de las condiciones básicas del éxito en la acción educativa (Gómez Dacal 1992b) ya que permite subsanar los defectos, dificultades, desajustes, etc. en el momento en que se constatan, evitando, así, fallos y lagunas mayores (función formativa). Permite, también, hacer acopio de todos aquellos datos que posibiliten más tarde interpretar correcta y adecuadamente el producto final (función sumativa).

El proceso general de la evaluación de centros se sitúa en un período de tiempo que, normalmente, debe ser similar al período necesario para que el proceso de enseñanza-aprendizaje al que trata de evaluar pueda llevarse a cabo. Por eso, en la evaluación interna institucional o autoevaluación el proceso de evaluación requiere períodos de tiempo largos, de dos, tres o cuatro años.

En las citadas Orientaciones Didácticas y Documentos de Apoyo se indica que el período de revisión del proyecto curricular en sus grandes líneas será, como mínimo, de un ciclo, haciendo constar los cambios en la programación anual del centro. En cuanto al proyecto educativo, se señala que sería deseable que su revisión se hiciera en períodos de tiempo lo más amplios posibles y las decisiones de cambios importantes afectarán a los alumnos que comienzan la etapa. (MEC 1993a).

Cuando se trata de evaluaciones externas, estas debieran poderse realizar en los momentos más oportunos y, en cualquier caso, ha de convenirse con la comunidad educativa la temporalización más adecuada.

En estos casos, si la evaluación se orienta a mejorar la capacidad de los centros a través de la mejora de la calidad de las operaciones institucionales de los centros en donde se lleve a cabo ésta debiera comenzar por evaluar el proyecto, pues si algo carece de valor no tiene mucho sentido tratar de conocer si se ha conseguido. A continuación, si no hay razones que aconsejen lo contrario, debiera proseguirse evaluando la planificación antes de evaluar el proceso y, por último, el producto, que en ningún caso debe limitarse a los resultados de los alumnos.

## **2. PROCEDIMIENTOS DE OBTENCION DE LA INFORMACION NECESARIA PARA EVALUAR CENTROS DOCENTES**

Independientemente del carácter, de los agentes y del momento en que se realice la evaluación de centros docentes, la obtención de la información necesaria para evaluar requiere hacer uso de una serie de procedimientos específicos: técnicas, instrumentos, fuentes e instrucciones.

Tenbrink (1988) propone el siguiente proceso para recopilar la información sobre el aprendizaje escolar que, en líneas generales, puede suscribirse también para obtener la información sobre la evaluación de centros:

- Describir la información necesaria.
- Decidir cuándo y cómo obtener la información necesaria.
- Localizar la información disponible.
- Construir (o seleccionar) los instrumentos de recogida de información.
- Obtener la información necesaria.
- Analizar y registrar la información.

Por ello, descrita la información necesaria para evaluar un centro docente, esto es, seleccionados los indicadores y decididas las estrategias para su realización, procede abordar ahora los procedimientos que hagan posible obtener la información necesaria del modo más adecuado, según las particulares circunstancias en cada caso.

## 2.1. Técnicas para obtener la información evaluativa

La recopilación de datos para la evaluación viene a ser como una parte de un proceso de investigación destinada a lograr un conocimiento lo más fidedigno posible de la realidad que se pretende evaluar. En este sentido la calidad de la metodología resulta determinante para conseguir una información ajustada.

Las técnicas para obtener la información con que efectuar la evaluación de los centros docentes varían en función de la finalidad, del ámbito y, sobre todo, del objeto de la evaluación. No obstante, todas ellas deberán ser coherentes con el tipo de información que se requiera para que la información obtenida responda a la prevista y, consecuentemente, resulte válida. Entre otras técnicas se podrán utilizar las entrevistas, las reuniones, el análisis documental, los cuestionarios y las pruebas de todo tipo.

En general, se utilizarán procedimientos que permitan contrastar los datos y evitar la subjetivización en el análisis de los mismos, para lograr las mayores garantías de fiabilidad. Por ello, se insiste en la conveniencia de utilizar procedimientos para la recogida de datos que tengan su base en la observación contrastada, triangulada, procurando no romper el ritmo normal de la enseñanza y la vida de los centros.

La triangulación no es sólo una técnica para controlar sino un método más general para relacionar diferentes tipos de evidencia entre sí con el objeto de compararlas y contrastarlas. El principio básico que subyace en la idea de la triangulación es el de recoger observaciones/apreciaciones de una situación (o algún aspecto de ella) desde una variedad de ángulos o perspectivas y después compararlas y contrastarlas.

Al comparar diferentes apreciaciones debiera observarse en qué *difieren, están de acuerdo y están en desacuerdo*. En los casos de desacuerdo uno puede hacer sus comprobaciones confrontando la evidencia de grabaciones y transcripciones. También es deseable entablar discusiones sobre puntos en desacuerdo entre las varias partes implicadas, preferiblemente bajo la mediación de una parte "neutral" (Elliot 1986).

Aprehender objetivamente ciertas características correspondientes a los fenómenos educativos, de cualquier índole, que tienen lugar en los centros docentes y tratar de "medirlos" es una tarea que requiere el uso de depuradas técnicas y de unos observadores muy cualificados.

## 2.2. Selección y/o elaboración de instrumentos

Si los indicadores están bien explicitados y los procedimientos para obtener la información se hallan definidos, la tarea de elaborar instrumentos resulta relativamente sencilla y favorece la calidad técnica de los mismos.

Los instrumentos para "medir" los indicadores de evaluación deben ser congruentes con el contenido de éstos y con los procedimientos que resulten más apropiados en cada caso. La incoherencia más frecuente se suele producir cuando el procedimiento utilizado no es adecuado para medir lo que se pretende o lo que se

debería medir. No se puede “medir” la metodología aplicada en las aulas, por ejemplo, manteniendo una entrevista con los profesores y profesoras. Lo más conveniente, en la mayoría de las ocasiones, será utilizar varios procedimientos y varios instrumentos. Y, siempre, se requiere analizar y estudiar los instrumentos detenidamente antes de su aplicación.

Igual sucede en relación con la medida del rendimiento escolar de los alumnos y alumnas. Resulta incongruente pretender “medir” la capacidad manipulativa de los estudiantes, por ejemplo, mediante pruebas de papel y lápiz. En este asunto, hay que insistir en que lo más importante es que se haya descrito correctamente lo que se pretende “medir” y el procedimiento para obtener la información, como forma de seleccionar o elaborar los instrumentos necesarios.

En síntesis, puede afirmarse que la obtención de información para evaluar los centros docentes ha de utilizar los instrumentos más adecuados en función del tipo de información que se pretenda recopilar. Se hará uso, entre otros instrumentos, de guías para la realización de entrevistas y de reuniones con los distintos agentes del centro, de cuestionarios, de instrumentos para el análisis documental y, por supuesto, de pruebas estandarizadas de rendimiento escolar para los alumnos si la opción de evaluación planificada así lo reclama.

En los últimos años ha sido ingente el número y variedad de pruebas e instrumentos elaborados para evaluar el rendimiento escolar de los alumnos y alumnas (Luján *et alt.* 1981, MEC 1984 y 1989, en pruebas para al evaluación de aspectos básicos del rendimiento escolar en 8º de EGB, en el Ciclo Inicial y en el Ciclo Medio de la EGB; CIDE 1986, pruebas para la evaluación de la reforma de las EE.MM.; Junta de Andalucía 1989, pruebas para EGB y EE.MM.; IEA, en las últimas décadas, pruebas en las distintas materias para diversos grupos de edad; etc).

Algo similar ha ocurrido respecto a los instrumentos para “medir” las características del resto de las operaciones regulares que se suceden en los centros docentes. Existen ya bastantes instrumentos específicos y de carácter general para la evaluación de centros (Gairín 1993). Esos instrumentos, normalmente, forman parte de trabajos, de estudios y de planes de evaluación de centros, entre los que cabe referirse a los de: Isaacs; García Hoz; Darder y López; Escudero; Flanders; Moos; Sabiron; Muñoz Arroyo; Pérez y Martínez; Mestres; Casanova y otros; Jabonero y otros; Barberá; Inspección de Cataluña; Inspección Central, etc.

### 2.3. Localización de fuentes

La obtención de información sobre la existencia o no, o sobre la intensidad o el grado en que se manifiesta en un centro docente el fenómeno o la característica a la que se refieren los indicadores, comienza por localizar los objetos, personas, situaciones, etc. que poseen la información que se necesita y decidir a cuál o cuáles de esas fuentes recurrir.

Todos los participantes en la actividad del centro son potenciales fuentes de información: equipo directivo, profesorado, alumnos y alumnas, padres y madres, personal no docente, asesores, APAs, representantes de las administraciones, etc. Como

es lógico, el profesorado y los alumnos son las fuentes de mayor relevancia. Los órganos y comisiones constituidos en el centro (Consejo Escolar, Claustro, Comisión de Coordinación Pedagógica, Junta de delegados de alumnos, etc) también constituyen fuentes de sumo interés. Además, los documentos del centro (Proyectos, Planificaciones, Programaciones, Memorias, etc.) y las actas de reuniones formales (de los órganos y comisiones y de Departamentos didácticos, Equipos de ciclo, Departamento de Orientación, etc.) son también fuentes de información que deben tenerse en cuenta para recabar la información necesaria.

El número de fuentes a las que puede recurrirse, normalmente, es amplio. Esto exige que se seleccionen las más significativas e importantes, sin reducirlas excesivamente con objeto de que la información que se obtenga pueda ser suficientemente comprensiva y contrastada.

#### **2.4. Recopilación y análisis de datos**

La recopilación de datos exige proceder con cuidado, siguiendo, para ello, las instrucciones que deberán ser elaboradas con ese fin.

Con objeto de obtener la información en las mejores condiciones se preverán con antelación todas las actividades, secuenciadas, que habrán de llevarse a cabo. Los evaluadores al recoger la información deberán tener en cuenta las instrucciones y programarán el desarrollo de las actividades, haciendo acopio de los recursos que se consideren necesarios.

En la recopilación de datos, además de programar cuidadosamente todas las actividades que habrán de llevarse a cabo, es muy importante que se repare en el trabajo ordinario que se realiza en el centro para perturbar lo menos posible las operaciones y la dinámica del mismo. Esto no significa que no se produzcan en ocasiones interferencias, ya que, en definitiva, se trata de pedir y reunir datos, pero habrá que procurar recabar sólo los que realmente sean necesarios sin solicitar más información de la que se utilizará.

La evaluación de los centros requiere, en principio, que todos los participantes en el centro proporcionen información veraz y completa para poder tomar decisiones correctas. Y ello se consigue cuando se crea el clima adecuado de confianza y colaboración.

Antes de comenzar la recogida de información en los centros, y con objeto de evitar recelos, falseamiento u ocultación de datos, es aconsejable que los evaluadores expliquen claramente cuales son los datos que se pretenden obtener y su importancia, en cada caso. Naturalmente, la demanda de colaboración lleva como contrapartida la utilización de la información con las garantías suficientes para que no pueda revertir perjuicios sobre las personas implicadas.

Tras recoger los datos necesarios, se pondrá especial atención en el análisis y registro de los mismos. El análisis de los datos recopilados sobre cada uno de los indicadores de evaluación conlleva la depuración de los mismos mediante su contraste y revisión, de manera que la información que se estime refleje de modo fiable la situación del centro en los correspondientes indicadores.

Con objeto de obtener datos fiables es necesario, como se ha hecho constar anteriormente, que se utilicen buenos instrumentos, que se tome el tiempo que realmente se precise para recoger la información necesaria, que esa información sea obtenida a través de varias fuentes y haciendo uso de procedimientos y técnicas adecuadas y procurando que la información sea recabada por, al menos, dos personas.

Por último, depurados los datos, se procederá a su oportuno registro una vez identificado el grado o la medida que corresponda a cada indicador, haciendo uso de los criterios y procedimientos que se hayan establecido para determinar su “medida”.



## Capítulo VI

# CRITERIOS PARA LA EVALUACION DE CENTROS

La cuestión fundamental sobre la evaluación e interpretación de los resultados reside en clarificar y decidir si el evaluador o equipo de evaluación debe proporcionar información descriptiva, única y exclusivamente, sobre el objeto de evaluación o si, por el contrario, debe proporcionar información valorada, en cuyo caso habrá que hacer uso de unos criterios de evaluación, ya que cuando se evalúa lo que realmente se está haciendo, desde el punto de vista metodológico, es comparar la información obtenida con unos criterios de evaluación.

Como se expuso en el capítulo primero, la verdadera evaluación, frente a la pseudoevaluación y cuasievaluación, trata de ofrecer siempre información valorada. Por eso, la segunda fase del proceso sistemático de la evaluación de centros, “obtener información valorada”, además de ocuparse de las estrategias y procedimientos para recopilar la información necesaria, lo hace también de los criterios para evaluar.

La fijación de criterios, ya sean de medida o de evaluación, requiere apoyarse en algún referente. Y esos criterios pueden ser establecidos de forma externa, interna o “negociada” en correspondencia con la forma de llevar a cabo la evaluación (externa, interna o formativa-externa).

La fijación de criterios para evaluar un centro docente es una labor extremadamente complicada ya que, en definitiva, supone diseñar el correspondiente “centro potencialmente ideal”. No obstante, esa labor resulta prácticamente imposible cuando se trata de establecer los criterios para evaluar el producto de los centros con carácter general, es decir, fijar criterios universales para evaluar cualquier centro, ya que éstos responden a características diferenciales muy peculiares en muchos casos.

### 1. DETERMINACION DEL TIPO DE CRITERIOS

Los indicadores de valor de un plan de evaluación de centros reflejan el “modelo de centro” que se postula. En este sentido los indicadores constituyen los criterios generales (intrínsecos y extrínsecos) para definir la calidad de los centros.

Sin embargo, para evaluar, es decir, para emitir juicios de valor acerca de la calidad o bondad de los centros, con cierta precisión, se requiere que a partir de los indicadores establecidos se decida cuáles de esos indicadores será imprescindible acreditar (priorización) para poder afirmar que un centro resulta o no satisfactorio, por ejemplo, y qué nivel deberá alcanzar para poder afirmar que su satisfactoriedad es la deseada, superior a la normal o mejor que la acreditada en un período anterior, etc. A esta labor es a lo que generalmente se denomina “fijación de criterios de evaluación”.

Los resultados obtenidos tras recopilar la información a la que se refieren los indicadores dan idea de la magnitud con que se manifiestan en el centro esos indicadores. No permiten, en cambio, precisar la valoración de la valía, calidad o viabilidad de la organización y funcionamiento de un centro, ni determinar la efectividad, satisfactoriedad y eficiencia de su producto. Es decir, los resultados, en principio, expresan una “medida” pero no revelan el valor del objeto al que se refieren.

Los criterios educativos son reglas o normas para distinguir la posesión o no de una cierta característica, valor, etc. Los criterios al permitir afirmar o negar la posesión de una cualidad se convierten en elementos indispensables para formular juicios de medida (como base para comparar los resultados) o juicios de valor (como base para realizar la evaluación). Pero, en ambos casos, los criterios reflejan las decisiones de las personas o grupos que los establecen.

En la fijación de criterios para la evaluación de centros docentes hay que tener en cuenta, al menos, estos dos aspectos: el referente que se utilizará para enjuiciar y quién o quiénes fijarán los criterios.

### **1.1. Referentes normativos, criterios e individuales**

La fijación de criterios de evaluación comienza por responder a una serie de cuestiones del tipo: qué indicadores deberá acreditar un centro para poder ser valorado positivamente, ¿todos?, ¿algunos?... Y, por otra parte, acreditada la posesión de unos determinados indicadores hay que responder también a la cuestión sobre: qué nivel deberá alcanzarse en cada uno de ellos. La respuesta depende del tipo de referente que se adopte. Por consiguiente, la fijación de criterios de evaluación supone decidir previamente el tipo de referente que se utilizará.

Un referente es aquello a lo que nos referimos cuando formulamos un juicio.

El tipo de referente utilizado para establecer los criterios de evaluación es de total transcendencia. Hasta el punto de que unos mismos resultados pueden ser enjuiciados de diverso modo, dependiendo del tipo de referente en que se base el criterio.

Ante un indicador cualquiera cabe esperar diversos resultados o rendimientos de los centros dependiendo de muy diversas circunstancias. Cualquier resultado que se obtenga correspondiente a ese indicador podría ser situado en un punto de una escala imaginaria que acotase todos los resultados posibles ordenados por su calidad. Ahora bien, una vez ubicado un resultado cualquiera en el punto que le corresponda en su respectiva escala imaginaria de calidad, ¿cómo enjuiciarlo?, ¿es bueno, o es malo ese resultado?

La respuesta dependerá del referente que se utilice para interpretar la escala, es

decir, del lugar en que se sitúe el resultado con respecto al punto en que se ubique la respuesta a ¿qué es lo mínimo que deben hacer u obtener los centros al respecto?. El hecho de que un resultado se sitúe en la parte izquierda de la escala imaginaria no tiene porque implicar necesariamente un mal resultado si el referente para interpretar la escala, es decir, lo que deben hacer u obtener los centros se hace depender de las posibilidades de éstos; por el contrario, lo más probable es que se trate de un resultado mediocre si el referente para interpretar la escala se hace depender de la distribución normal.

Los referentes más comunes para enjuiciar los resultados son “las realizaciones de un grupo de centros similares” (referente normativo), “un criterio de realización”, es decir, las realizaciones de otro hipotético centro de calidad de similares características (referente fijo o criterial) y “las realizaciones de los propios centros” (referente individual).

#### *Referente normativo*

Enjuiciar atendiendo a las realizaciones de centros similares es un intento de valorar los resultados de un centro en función del rendimiento de algún grupo normativo (referente) en los mismos indicadores. Se generan *juicios por referencia a la norma*. Este tipo de referentes resulta apropiado para seleccionar a los centros, para realizar juicios predictivos, etc.

Para que los juicios por referencia a la norma sean correctos deben cumplirse estas condiciones:

- a) que los centros del grupo normativo sean similares al que se está enjuiciando,
- b) que las condiciones del grupo normativo y las del que se enjuicia sean las mismas respecto a tiempo, período en que se realiza el juicio, etc. y
- c) que el instrumento/s utilizado sea fiable.

#### *Referente fijo o criterial*

Enjuiciar de acuerdo con unos criterios de realización supone comparar los resultados que se obtienen en un centro con los resultados esperados correspondientes a otro hipotético “centro de calidad” de similares características. Se generan *juicios por referencia a criterio*. Este tipo de referentes resulta ser el más apropiado para enjuiciar la calidad de los centros.

Cuando los criterios para enjuiciar o, lo que es lo mismo, cuando las normas o reglas para emitir juicios están montadas sobre la base de referentes paradigmáticos (basados en criterios de realización), se habla de **evaluación criterial**.

La evaluación criterial no siempre ha sido bien interpretada. Según Popham (1983) durante décadas, los especialistas en evaluación entendieron por criterio nivel de rendimiento. Puesto que criterio y *nivel* de rendimiento eran sinónimos para mucha gente, algunos educadores supusieron erróneamente que cualquier test que de alguna manera exigiera un nivel explícito de rendimiento -por ejemplo, el 85% de respuestas correctas- era en realidad un test basado en criterios.

### *Referente individual*

Enjuiciar en función de un referente individual comporta comparar la información que se obtiene del centro con alguna otra información sobre ese mismo centro. Se generan *juicios por referencia a sí mismo*. Este tipo de referentes es muy apropiado para emitir juicios sobre progresos, cambios de actitud, consecución de objetivos, etc. de los propios centros.

Según los referentes utilizados se habla de criterios normativos, criterios fijos (llamados también criterios técnicos) y criterios individuales, para evaluar los resultados obtenidos por los centros en sus diferentes ámbitos.

## **1.2. Criterios externos, internos y negociados**

La segunda cuestión importante en relación con la fijación de criterios de evaluación se refiere a quién o quiénes serán los encargados de fijarlos. Fundamentalmente, la respuesta depende del tipo de evaluación que se realice (externa, interna o formativa-externa). En la evaluación externa los criterios se fijan habitualmente de forma ajena al centro; si la evaluación es interna los criterios se establecen en el propio centro; y, si la evaluación se realiza en colaboración con el centro los criterios suelen “negociarse”.

### *Criterios externos*

Cuando la evaluación de los centros se focaliza en el producto, tomando como base indicadores extrínsecos y obteniendo la información mediante una metodología cuantitativa por evaluadores externos, lo normal es que los criterios para evaluar el producto se fijen de forma externa a los centros.

Los criterios externos se apoyan en referente normativos, sobre todo, establecidos tras el estudio empírico de los resultados. Estos criterios se muestran aparentemente incuestionables supuesto el carácter científico de los mismos. Y no admiten debate que no se circunscriba al ámbito técnico.

Los criterios mínimos para la evaluación de centros, fijados por algunas administraciones educativas, responden a esta tipología de criterios externos.

### *Criterios internos*

Cuando la evaluación de los centros se realiza por los propios centros (autoevaluación), con finalidad eminentemente formativa y sobre la base de indicadores intrínsecos y también de indicadores extrínsecos, los criterios son establecidos, normalmente, por los propios centros.

Los criterios internos se apoyan en referentes criterios e individuales. No obstante, en algunos países existen unos criterios mínimos relativos a la organización y el funcionamiento de los centros, fijados de forma externa, que deben ser tenidos en cuenta por los centros al fijar los criterios para su autoevaluación.

### *Criterios negociados*

Tras la impotencia de los diseños experimentales para proporcionar ecuaciones de regresión que permitan predecir el rendimiento de los centros y, por tanto, establecer criterios objetivos para su evaluación y considerando, por otra parte, los éxitos relativos en la mejora de los centros como consecuencia del ejercicio de su autoevaluación, actualmente interesa un tipo de evaluación específica que permita identificar los factores que facilitan o inhiben el desarrollo y mejora del propio centro.

Este tipo de evaluación, por diversas razones de cara a su eficacia, ha de realizarse desde fuera del centro pero con la participación del mismo (evaluación formativa-externa). Se basa en la utilización de indicadores intrínsecos y extrínsecos como modo de realizar una auténtica evaluación del producto y reclama la negociación de los criterios.

Kemmis propone una serie de principios según los cuales debería realizarse la evaluación. A través de ellos incide en el carácter compartido de la tarea de evaluar. Esta es responsabilidad de una pluralidad de participantes entre los que se encuentran tanto los que patrocinan la enseñanza como quienes la llevan a cabo: profesores, administración educativa y sociedad, en términos generales. Para Kemmis cada estamento participante posee sus propias perspectivas de valor y sus intereses específicos, lo que da lugar a la propuesta de determinados criterios para el desarrollo y realización de la enseñanza. Por lo tanto, la evaluación deberá basarse en un proceso de negociación que dé lugar a un consenso a base de considerar todos los posibles criterios y perspectivas para facilitar el debate racional entre todos los participantes en la enseñanza y, por lo mismo, el proceso de llegar a un acuerdo sobre los criterios a utilizar en los juicios de evaluación (Rosales 1990).

Los criterios negociados suelen tener un fuerte apoyo en los referentes criteriosales, aunque también utilizan los referentes normativos e individuales. Y, por supuesto, tienen en cuenta los criterios mínimos que hayan podido ser establecidos por los organismos responsables.

## **2. FIJACION DE CRITERIOS PARA EVALUAR LOS CENTROS DOCENTES**

Hoy se acepta que la tarea del evaluador no sólo se limita a la recopilación de la información como proponen algunos investigadores, entre ellos Cronbach, sino que debe completarse con la evaluación de los resultados y con las propuestas de acción más convenientes. Y esto supone, en última instancia, enjuiciar algo como “bueno o malo”, lo que requiere fijar previamente criterios de bondad y luego constatar que ese algo cumple dichos criterios.

Se acepta, igualmente, la coexistencia de indicadores intrínsecos y extrínsecos para realizar la evaluación de los centros; los primeros para efectuar la evaluación de su organización y funcionamiento y los segundos para efectuar la evaluación de su producto.

Existe el convencimiento de que no es posible establecer criterios generales para evaluar a los centros, si bien se suelen fijar criterios mínimos comunes para su acre-

ditación o para otros menesteres. Y, además, una mayoría entre los estudiosos del tema de la evaluación, Scriven, Stake, Kemmis, Rosales, Borrell, etc. se muestran a favor de negociar los criterios de evaluación.

Ello hace que, en la evaluación formativa-externa, la fijación de criterios para evaluar las actuaciones y el producto de los centros, deba comenzar por negociar la jerarquización e incluso la pertenencia de los indicadores de valor contenidos en un diseño o plan de evaluación, y continúe con la determinación de sus correspondientes niveles de exigencia.

### **2.1. Fijación de criterios para evaluar la organización y el funcionamiento de los centros**

Independientemente del tipo de evaluación que se lleve a cabo (externa, interna, formativo-externa) la primera operación para los criterios de la evaluación de la organización y funcionamiento de los centros consiste en la priorización de los indicadores establecidos en los correspondientes subámbitos. La razón de su priorización se debe a que como ya se apuntó anteriormente, no todos los indicadores seleccionados en un plan de evaluación tienen la misma relevancia y, por tanto, dependiendo del contexto del centro, no todos los indicadores contribuyen en la misma medida a explicar el valor de las operaciones correspondientes al campo o subámbito al que pertenecen.

Una vez priorizados los indicadores, la fijación de criterios requiere determinar el nivel/es de exigencia de cada uno de ellos, en función de los referentes que se estimen pertinentes.

A partir de esta doble operación, la fijación de criterios para juzgar el valor de los resultados de las acciones del centro contempladas en cada uno de los respectivos subámbitos se realiza mediante el trazado del correspondiente perfil. Obviamente, deberán trazarse tantos perfiles como campos o subámbitos contenga el plan de evaluación. De este modo cabría referirse al proyecto de un centro afirmando que posee mucha calidad, bastante valía y poca viabilidad, por ejemplo.

Tanto en la evaluación interna como en la evaluación formativa-externa de centros docentes se tendrá en cuenta, a la hora de fijar los criterios de evaluación, aquellos criterios mínimos que puedan haber sido establecidos por las administraciones educativas competentes.

En Estados Unidos, el proceso de acreditación de los centros docentes está gestionado por cuatro asociaciones no gubernamentales. Cada asociación tiene sus propios criterios a los que se añaden los criterios mínimos desarrollados por el Estudio Nacional para la Evaluación de Centros (National Study for School Evaluation, NSSE), un grupo profesional independiente del gobierno. El NSSE tiene tres publicaciones de criterios e instrumentos, uno para las high schools, otro para las middle/junior high schools y un tercero para las elementary schools. Utilizando los instrumentos NSSE los profesores y directores evalúan varios aspectos del funcionamiento escolar. (Aunque el proceso de acreditación es voluntario, una minoría significativa de centros en Estados Unidos participan en él a través de las asociaciones regionales. De los 111.149 centros escolares en el país en 1988, estaban acreditados 23.915, un 22%. Al participar en el proceso de autoevaluación, los centros tie-

nen la oportunidad de mejorar sus métodos y medios de enseñanza mediante su propio esfuerzo. Pueden decir a sus alumnos, a los padres de alumnos y a otros centros que cumplen las normas regionales y nacionales establecidas por sus colegas en el campo de la enseñanza).

En la evaluación formativa externa la fijación de perfiles debe ser “negociada” con los protagonistas encargados de ejecutar las acciones que se pretenden valorar. Debe iniciarse con el comienzo del proceso de evaluación, pudiendo revisarse durante el transcurso del mismo.

Es presumible, por tanto, que los criterios respondan a un relativismo circunstanciado dependiente de las ideas forjadas por sus miembros en torno a la enseñanza y que podrán estar más o menos de acuerdo con los que posean los expertos. No obstante, las ideas sobre la organización y funcionamiento de los centros y, consecuentemente, los criterios para su evaluación no tiene por que ser algo inamovible sino algo que se enriquece y que varía en función de las diversas influencias, partiendo siempre de la situación en que se encuentran los centros, sus necesidades, sus expectativas y, en suma, de sus peculiares circunstancias. Y de hecho, tal y como afirma Kemmis (1986) “la evaluación consiste en facilitar y perfeccionar el proceso de juicio individual y colectivo, público, no en resolverlo o sustituirlo mediante una tecnología de enjuiciamiento”.

Conviene tener presente que la fijación de perfiles para valorar los resultados de los centros en los diversos campos constituye una complicada tarea para los encargados de realizarla: diseñadores, evaluadores externos, profesorado, etc.. Implica, en primer lugar, priorizar y categorizar los indicadores de valor con la dificultad que entraña a pesar de hacerlo desde un modelo de “centro de calidad”. Pero supone además determinar el “punto de corte” a partir de la cual se considere como aceptable/no aceptable cada indicador, teniendo en cuenta los diversos perfiles axiológicos que pueden sustentar los objetivos de los centros, las características de su alumnado, etc.

## **2.2. Fijación de criterios para evaluar el producto de los centros**

La evaluación del producto obtenido por los centros docentes corona el proceso sistemático de evaluación y constituye la tarea fundamental del mismo, ya que sólo cuando se concluye enjuiciando cuán buenos o malos son los resultados puede hablarse de evaluación.

En la actualidad, no disponemos de “ecuaciones funcionales entre inputs, procesos y productos de modo que los efectos de inputs y procesos sean predictibles” (De la Orden 1993), tal vez nunca, como señala Scriven, debido a un cúmulo de dificultades derivadas fundamentalmente del desconocimiento de las relaciones causales entre los indicadores de entrada, proceso y producto, al que se aludió anteriormente. Por ello, hoy por hoy, resulta una quimera la fijación de criterios generales para evaluar el producto de los centros docentes.

Una tesis, muy compartida en la actualidad, sostiene que la fijación de criterios para evaluar los centros docentes no puede efectuarse con carácter general desde las

esferas de la Administración educativa, o desde otras instancias alejadas de los centros. Pues, tal como recoge García Ramos, (1989), para “House (1973), evaluar un centro aislado, partiendo de la realidad del marco socioeducativo en el que está ubicado y ciñéndose únicamente al mismo, aparece como una tarea de cierta complejidad, pero realizable con garantías de validez”. “Sin embargo, diseñar un modelo unificado de evaluación de centros para la aplicación masiva dentro de un sistema escolar amplio supone un empeño técnico, en el mejor de los casos, al límite de las posibilidades metodológicas actuales, al tiempo que cuestionable bajo la perspectiva de un elevado número de aspectos teóricos (Escudero, 1980)”.

Para Rosales (1990) “pretender evaluar diversidad de centros y profesores de acuerdo con los mismos niveles y criterios de exigencia, deja fuera de consideración diferencias específicas propias de cada situación y de la historia y contexto correspondientes a las personas y los centros escolares”.

Por las razones indicadas y dada la singularidad de cada centro, parece que no cabe la fijación de criterios con carácter general para evaluar los centros docentes. Por el contrario, existen muchas opiniones a favor de que estos criterios sean fijados para cada centro, de forma singular, teniendo en cuenta los puntos de vista de todos los miembros que integran la organización que constituye el centro. En definitiva, la fijación de criterios para evaluar el producto de los centros requiere partir de indicadores de carácter extrínseco, éste es, basados en los resultados del aprendizaje y de la enseñanza, de la actividad institucional y de la acción escolar en general, pero “negociados”, dadas las peculiaridades de los diversos centros docentes.

Si queremos que la evaluación sea útil desde el inicio deberíamos reunir a los responsables de la toma de decisiones y los usuarios de la información (directivos, profesores, padres, alumnos, administración, sociedad, etc.) representando a grupos diferentes con posibles intereses divergentes o contradictorios para negociar temas, prioridades, criterios, etc. De lo contrario sólo servirá a propósitos simbólicos que no sabremos aprovechar para crear una cultura compartida de interés por la mejora y la calidad de la educación. (Borrell 1990).

La forma de proceder en la fijación de criterios extrínsecos negociados es similar a la descrita para los criterios intrínsecos, si bien haciendo uso de referentes individuales y normativos.

Según Scriven los criterios para evaluar se extraerán del estudio de las necesidades de quienes están implicados en la enseñanza.

Para Stake (1975) los juicios no deben formularse únicamente por los evaluadores sino que deben emitirse también por profesores, equipo directivo, padres, etc., es decir, por todas las personas y grupos que estén interesados en el proceso educativo.

Para Kemmis (1986) la evaluación de la enseñanza, programas, etc. debe efectuarse con criterios resultantes del debate interno entre los participantes en la misma. Otros criterios externos pueden constituir un apoyo o complemento.

Por último, conviene insistir en que la evaluación de centros no puede efectuarse con criterios generales y, por consiguiente, estableciendo comparaciones y “ran-

kings” de centros, sobre todo, cuando no se realiza con idénticos criterios, es decir, los mismos indicadores y los mismos niveles de exigencia. Porque cuando se pretende evaluar comparando entre centros pertenecientes a marcos heterogéneos es muy posible que lo que en último extremo se consiga es confirmar las hipótesis previas de quien realiza la evaluación.

Sí cabe comparar los resultados de algunos de los subámbitos del producto de los centros, siempre que los criterios utilizados para su obtención sean los mismos y los centros que se comparan se sitúen dentro de unas coordenadas muy precisas respecto a su ubicación, características de los alumnos, tamaño, etc.

Según Stufflebeam y Shinkfield (1987), algunos autores (Stake, Scriven, Coronbach) han indicado que la evaluación puede centrarse en un sólo producto o servicio, o compararlo con otras alternativas válidas. Por otra parte, han debatido los méritos de estas dos posturas, para acabar quedándose con una de ellas. No obstante, dependiendo de las circunstancias, una evaluación puede ser, legítimamente, tanto comparativa como no comparativa.

Actualmente en los Estados Unidos, además de la acreditación, la presión política reciente exigiendo la responsabilidad de los centros hacia los contribuyentes ha originado el uso de la “tarjeta de informe del centro escolar” en unos pocos estados, si bien se espera su extensión a otros estados en los próximos años. Las tarjetas de informe del centro permiten comparar diferentes escuelas en el mismo estado y normalmente son coordinadas a nivel de cada estado por el Departamento de Educación. Pueden ser utilizadas por los administradores de la educación como información para otorgar presupuesto o para otras decisiones relativas a los centros. Además, están a disposición de los padres para que puedan estimar el rendimiento del centro escolar de sus hijos y compararlo con el de otros centros de su mismo distrito o de su mismo estado. La mayoría de las tarjetas de centro actualmente utilizadas contienen información de estas cinco categorías: demografía del alumnado; rendimiento académico de los alumnos; demografía y cualificación del profesorado; calidad del proceso educativo; información económica.



## Capítulo VII

# INTERPRETACION Y COMUNICACION DE LOS RESULTADOS DE LA EVALUACION DE CENTROS

La tercera y última fase del proceso sistemático de la evaluación de centros, a la que nos vamos a referir a continuación, se ocupa de proporcionar la información obtenida sobre el valor de los centros o de sus componentes, a aquellos que tienen la responsabilidad de tomar decisiones para su mejora.

Y para proporcionar la información correspondiente a los resultados de la evaluación es necesario interpretar esos resultados y elaborar los informes oportunos.

### 1. INTERPRETACION DE LOS RESULTADOS DE LA EVALUACION DE CENTROS: PROPUESTAS DE MEJORA

La evaluación de los centros docentes genera una serie de resultados (índices, parámetros, relaciones, etc.) acerca del valor de sus diferentes subámbitos o, incluso, del centro completo.

Sin embargo, como se ha indicado anteriormente, a aquellos que tienen la responsabilidad de tomar decisiones más que saber el grado en que se consiguen los objetivos o se satisfacen las necesidades les interesa conocer las causas que generan esos y no otros resultados.

A veces los resultados hablan por sí solos. Otras veces necesitan una detenida reflexión porque los resultados de una evaluación se prestan a interpretaciones muy diversas, a veces incluso contradictorias, dependiendo de los intereses correspondientes a los colectivos afectados. Por eso, los evaluadores deben escuchar a unos y otros, contrastar sus opiniones y tener en cuenta estudios comparativos de resultados pertenecientes a ámbitos contextuales similares, antes de efectuar la valoración de los resultados y formular las correspondientes propuestas. Y, sobre todo, deben interpretar los resultados en el marco global del conjunto de operaciones que conforman la actividad de los centros docentes.

Para interpretar el producto de los centros es fundamental contar con los resultados de la evaluación de su organización y funcionamiento. El análisis de los resultados del producto no puede prescindir de las variables de proceso ya que, sin duda, en éstas se encuentra buena parte de las diferencias identificadas en el proyecto, la planificación y la ejecución. Y, a su vez, una interpretación adecuada de los resultados de la evaluación del proyecto, de la planificación y de la ejecución necesita de los resultados de la evaluación del producto, pues las diferencias (en estrategias, procedimientos, control,...) no pueden ser identificadas al margen de los efectos.

La interpretación de los resultados es una tarea compleja que necesita una gran dosis de reflexión, contraste, anticipación, etc., y que justifica cuantos esfuerzos sean necesarios ya que si no se efectúa una correcta interpretación no puede avanzarse por el camino de la mejora, en cuyo caso la evaluación de centros resulta estéril o poco provechosa.

Evaluación, interpretación (reflexión) e innovación son tres conceptos que no se pueden disociar. Por ello, la evaluación, desde una perspectiva de innovación y de cambio, conlleva una explicación analítica de los puntos fuertes y débiles de cada uno de los ámbitos de un centro, como modo de identificar los factores que facilitan o inhiben la consecución de sus objetivos y como base para proponer medidas de mejora.

Según Elliott (1986), las demandas actuales de que los colegios debieran justificarse más de cara al público han estimulado un interés muy considerable por la idea de su evaluación. Las autoridades educativas locales elaboran listas de preguntas y sugieren que los colegios se revisen así mismos periódicamente teniendo en mente las preguntas de la lista. Sin embargo, hay una gran diferencia entre identificar las situaciones problemáticas por medio de una evaluación o revisión y hacer algo por ponerles remedio. Seguir una lista no estimula necesariamente el desarrollo profesional y las mejoras en la práctica.

Las propuestas de mejora deben plantearse de acuerdo con un procedimiento “de abajo hacia arriba”, que implique la metodología de trabajo de “investigación en la acción”: analizar, planificar, ejecutar/controlar y reflexionar, seleccionando alternativas plausibles, fáciles de operativizar y deben poder incardinarse en los planteamientos del centro. Por ello, pueden afectar tanto a los proyectos (Proyecto educativo, Proyecto curricular de etapa/s) como a la organización (Reglamento de centro, Programación General, etc.), como el funcionamiento (Clima escolar, Programación, ejecución y evaluación continua de actividades de enseñanza-aprendizaje y Control de la actividad institucional).

Para Elliott (1986), incluso una revisión en profundidad que “revele” áreas de mejora importantes es sólo el comienzo. Hay que *diagnosticar* la “situación problemática”, *planificar* una acción correctiva, y *poner en marcha* y controlar sus efectos si se quiere llevar a cabo las mejoras. Este proceso total -revisión, diagnóstico, planificación, puesta en marcha, control de los efectos- se llama “action-research” (investigación en la acción) y proporciona el nexo necesario entre la auto-evaluación y el desarrollo profesional. En la investigación en la acción las “teorías” no se hacen válidas de forma aislada, para aplicarse después a la práctica. Se hacen válidas por medio de la práctica.

Las propuestas de mejora tendrán que permitir enfrentarse a los problemas con realismo, lo que conlleva, generalmente, establecer compromisos concretos, de forma procesual, no acometiendo cambios demasiado ambiciosos. Unos serán inmediatos, otros, debido a su mayor complejidad o envergadura, tendrán que programarse en diferentes fases y sólo se cumplirán a largo plazo. Sea como fuere, las propuestas de mejora deben llevar incorporado un plan de seguimiento con indicación de las correspondientes estrategias y procedimientos.

## **2. COMUNICACION DE RESULTADOS DE LA EVALUACION DE CENTROS DOCENTES**

La utilización más importante de la evaluación de centros docentes, como se ha repetido en varias ocasiones, es ayudar a los centros a mejorar su organización y funcionamiento como forma de que éstos, a su vez, puedan ayudar de modo efectivo a los alumnos a que se comporten mejor. La forma de ayudar a los centros se traduce en la formulación de propuestas concretas que permitan tomar las correspondientes decisiones. Esas decisiones, a menudo, deben ser tomadas por los diversos colectivos de responsables a los que habrá que hacer llegar resultados y propuestas a través de los pertinentes informes.

Los informes de evaluación debe estar dirigidos a todos esos grupos distintos pero relacionados entre sí: los participantes en el desarrollo de la propia evaluación, los patrocinadores (Administración educativa, instituciones, empresas, etc.) y los grupos externos de gente interesada en el tema de la evaluación, como por ejemplo los investigadores, centros docentes, profesores, estudiantes, etc.

### **2.1. Elaboración de informes**

Los informes sobre la evaluación de los centros docentes tienen como finalidad dar a conocer el propósito de la evaluación, el proceso seguido, los resultados obtenidos y la interpretación y las propuestas que se recomiendan.

El equipo evaluador, encargado de elaborar estos informes, debe contrastar sus interpretaciones con las de aquellos otros grupos interesados y participantes en la evaluación. A este respecto, es aconsejable que se recojan también, si procede, las observaciones e interpretaciones de los interesados que difieran de las del equipo evaluador. En cualquier caso, en los informes se tratará de evitar juicios personales y, por supuesto, deformaciones de cualquier tipo motivadas por sesgos o por sentimientos personales.

Con carácter general, puede afirmarse que el diseño, la extensión y el vocabulario de los informes sobre la evaluación de centros necesitan un cuidadoso examen. Los informes deben ser interesantes, breves y legibles. Una sobrecarga de datos es algo que debe ser evitado en un informe.

Stake recomienda que el evaluador esquematice la información con el fin de que resulte de la máxima utilidad para sus audiencias.

Al término del proceso de evaluación de un centro docente deberá elaborarse, siempre, un informe final. Este contendrá, al menos, una parte introductoria, otra central y otra destinada a formular las correspondientes propuestas.

En la parte introductoria se puede describir, a grandes rasgos, el proceso de evaluación del centro, haciendo constar todo lo relativo a los participantes, reuniones, incidencias, etc., y puede ser el momento apropiado para expresar los agradecimientos oportunos por la colaboración prestada.

En la parte central del informe final deben reflejarse los aspectos del centro que presenten un perfil más satisfactorio, "puntos fuertes", y aquellos otros en los que el centro manifiesta las deficiencias más acusadas, "puntos débiles".

En la última parte, se expondrán las propuestas para la mejora de los ámbitos que hayan sido objeto de evaluación. Las propuestas deberán ser realistas, de manera que permitan enfrentarse a los problemas de forma gradual, estableciendo compromisos concretos. Cuando entre las propuestas figuren compromisos de cierta complejidad o envergadura deberán programarse las fases que se estime convenientes.

En relación con la elaboración del informe final sobre la evaluación de centros es aconsejable tener en cuenta las siguientes consideraciones:

- El informe va dirigido a distintas audiencias. Su lenguaje tendrá que ser comprensible por los distintos sectores de la comunidad educativa. Como en ocasiones no se podrá prescindir del carácter técnico en alguna de sus partes, puede ser conveniente elaborar diversos informes adaptados.
- Deberá proporcionar una información completa, referida a todos los ámbitos evaluados en el centro. No se trata de una información exhaustiva sino de una información extensiva a todos los aspectos realmente importantes.
- El informe ha de ser útil. Es decir, debe servirle al centro para tomar decisiones sobre los cambios que es necesario realizar y sobre los aspectos que hay que mantener y reforzar.
- La información debe ser presentada positivamente, huyendo de formulaciones que puedan herir la sensibilidad de los distintos sectores del centro (MEC 1993c).

## **2.2. Difusión de resultados**

La difusión y el alcance de los resultados de la evaluación de centros docentes, contenidos en los correspondientes informes, depende de diversos factores, entre otros, de la finalidad y carácter de la evaluación y del interés e importancia de los resultados para las audiencias interesadas.

Cuando la evaluación se utiliza para mejorar los resultados de cada centro en particular, y, por consiguiente, se realiza con carácter interno (autoevaluación) o mediante evaluación formativa externa, no parece conveniente difundir los resultados de la evaluación más allá de los sectores directamente implicados en el propio centro. No se trata de comparar a un centro con otros, sino más bien de enfrentarlo a sí mismo, a su propia realidad.

En el caso de la evaluación de un Centro, los resultados y conclusiones deberán necesariamente ser conocidos por los componentes de la comunidad educativa a través de sus órganos de participación: Consejo Escolar, Claustro, Asociaciones de padres de alumnos. Asimismo, deberán estar a disposición de los órganos de la Administración que tengan competencias en materia educativa. Esta es la mejor forma de garantizar que aquéllos se conviertan en propuestas correctoras y por consiguiente, la mejor forma, también, de asegurar la utilidad y eficacia de la evaluación. (MEC 1991).

Si la evaluación tiene como función la rendición de cuentas, accountability, tanto a los usuarios de los centros como a la Administración educativa, y los resultados de la evaluación son obtenidos mediante la comparación con criterios externos y/o con los resultados de otros centros, su difusión puede estar justificada, siempre con las debidas cautelas (fundamentalmente, como se ha señalado en el capítulo anterior, que los centros sean comparados con aquellos otros pertenecientes al mismo "grupo" por lo que se refiere a su ubicación, régimen, tamaño, características socioeconómicas del alumnado, etc.).

La comparación y difusión de los resultados de los centros puede obrar como acicate en pro de su mejora, pero puede tener también efectos contraproducentes por lo que es necesario actuar con suma prudencia.

"En ciertos países como, por ejemplo, Holanda o Francia -el conocimiento de los resultados de los centros- ha levantado fuertes reticencias, no solamente entre los profesionales de la enseñanza, sino también a nivel de los poderes políticos. En efecto, suministrar información permitiendo comparar los centros, contribuye a acentuar las diferencias ya fuertes entre ellos (diferencias que tienen una base étnica y social) posibilitando a las familias dirigirse hacia los centros en los que la oferta educativa (percibida mayormente por las características de los alumnos que acoge) corresponde a sus expectativas"(OCDE-CERI 1991).

La difusión de los resultados está relacionada también con el interés e importancia de los mismos. A veces, puede ser aconsejable difundir los resultados de la evaluación de una experiencia desarrollada en uno o en unos pocos centros, si ésta ha sido positiva y puede ser extensible a otros centros del contexto próximo o bien a la generalidad de los centros.

La difusión de los informes sobre los resultados de la evaluación debe hacerse a tiempo para que su valor potencial no quede disminuido y los responsables e interesados puedan sacar el máximo aprovechamiento.

La difusión del informe final conviene que quede supeditada a la realización de la metaevaluación de la que se ocupa, brevemente, el próximo capítulo.



## Capítulo VIII

# DISEÑO DE LA EVALUACION DE CENTROS. META-EVALUACION

Para realizar la evaluación de centros docentes, en su globalidad o la de alguno de sus componentes, el equipo de evaluadores necesita planificar el trabajo que deben hacer.

La planificación de la evaluación de centros, además de constituir una guía para el desarrollo del proceso sistemático de la evaluación, se convierte también en un instrumento para el control de dicho proceso y para regular y propiciar la recogida de la información necesaria con vistas a evaluar la propia evaluación: metaevaluación.

### 1. DISEÑO PARA REALIZAR Y CONTROLAR EL PROCESO DE EVALUACION DE CENTROS DOCENTES

La evaluación de centros docentes no es algo que pueda realizarse sobre la marcha sino que debe llevarse a cabo siguiendo un diseño planificado, lo que por otra parte facilita su control.

La evaluación educativa es una “empresa compleja” (Stufflebeam 1987) que no debe, ni puede, realizarse improvisadamente. Requiere, por tanto, que se efectúe siguiendo un cierto método o sistemática para ser realizada correctamente.

La sistemática que reclama la evaluación educativa (aprendizajes, programas, centros, etc.) se traduce en la aplicación de un plan, con una serie de fases que se reducen fundamentalmente a las tres siguientes: preparación, recogida de datos y evaluación (Tenbrink 1981, Stufflebeam 1987, Pérez Juste, 1989, etc.).

Los planes son instrumentos imprescindibles para realizar la evaluación de los centros, pues sirven para concretar y guiar el desarrollo de la misma sin dejar cabida a la improvisación, al tiempo que permiten comprobar y controlar su ejecución (desarrollo). En síntesis, puede afirmarse que los planes de evaluación tratan de concre-

tar las respuestas acerca de para qué evaluar, qué, cómo, quién y cuándo evaluar los centros. Generalmente, la evaluación de cada centro requiere la elaboración de un plan específico.

Para Stufflebeam y Shinkfield (1987), los puntos que deben ser abordados en un diseño evaluativo son los siguientes:

*Análisis de la tarea*

- Definición del objeto de la evaluación.
- Identificación del cliente y las audiencias.
- Propósito(s) de la evaluación (perfeccionamiento del programa, responsabilidad y/o comprensión).
- Tipo de evaluación (del contexto, de entrada, del proceso o del producto) que va a emplearse

*Plan para la obtención de información*

- Estrategia general (examen, estudio de casos concretos, grupos asesores o experimentos).
- Recopilación de información (muestreo, instrumentalización y recopilación de datos).
- Organización de la información (codificación, archivo y conservación).
- Análisis de la información (tanto cualitativa como cuantitativa).
- Interpretación de los resultados (identificación de las normas y elaboración de los juicios).

*Plan para el informe sobre los resultados*

- Preparación de los informes.
- Difusión de los informes.

*Plan para la administración del estudio*

- Resumen del programa evaluativo.
- Presupuestos.
- Previsión para la metaevaluación.

Para Casanova y otros (MEC 1991), un plan de evaluación debe contemplar, al menos, los siguientes componentes:

- a) Descripción clara del problema o del factor desencadenante del estudio de evaluación.
- b) Definición del ámbito y finalidad de la evaluación.
- c) Elección del enfoque metodológico apropiado.
- d) Identificación de las variables más relevantes (sólo en el caso de los enfoques experimentalistas).
- e) Especificación de los indicadores de calidad que van a ser utilizados como criterio de evaluación.
- f) Especificación o, en su defecto, preparación de los instrumentos y procedimientos de recogida, análisis e interpretación de los datos.
- g) Previsión de mecanismos de discusión y elaboración de conclusiones.
- h) Asignación de responsabilidades a los agentes de la evaluación.
- i) Temporalización de las diferentes fases y actuaciones.
- j) Presupuesto económico.

Para Gairín (1993), las fases de un proceso de autoevaluación institucional son las siguientes:

- a) Análisis del contexto de actuación.
- b) Establecimiento de un diseño de evaluación que delimite:
  - la finalidad (¿para qué?)
  - el objeto (¿qué?)
  - la metodología (¿cómo?)
  - el momento (¿cuándo?)
  - los protagonistas (¿a quienes?)
  - los responsables (¿quienes?)
- c) Seguimiento del proceso evaluador:
  - construcción de la instrumentalización
  - recogida de la información
  - síntesis y valoración de la información
  - realización del informe
  - presentación y debate del informe.

Los diseños de evaluación no deben constreñir en exceso el desarrollo del proceso de evaluación, pues aunque los planes deben ser muy cuidadosos para que las actividades que implican puedan realizarse con rigor y eficiencia ello no impide que también sean flexibles para permitir la revisión y modificación, si es necesario, del plan original. Por consiguiente, los diseños deben ser elaborados más desde la óptica de los procesos que desde la de los productos.

Según Casanova y otros (MEC 1991), es conveniente, sobre todo cuando se trata de estudios de evaluación procesual y formativa, realizar revisiones periódicas del plan de evaluación con objeto de acomodar el mismo a las constricciones impuestas por la realidad, lo que podrá traducirse, por ejemplo, en la modificación de alguno de los procedimientos previstos, la utilización de instrumentos alternativos o complementarios, la reducción o ampliación de los plazos previstos, etc.

Cuando se trate de evaluaciones de centros de carácter externo o de carácter formativo externo es muy conveniente que el equipo evaluador, antes de zanjar el plan de evaluación, contacte y considere los puntos de vista de los destinatarios principales del informe final, profesorado fundamentalmente.

En la evaluación formativa externa el equipo evaluador llegará a acuerdos con los implicados sobre el propósito de la evaluación, el objeto y los criterios.

Tanto en el caso de la evaluación externa como en el de la formativa externa, el plan para la obtención de la información necesaria debe ser elaborado por los equipos de evaluadores aunque estos deben dar a conocer las líneas generales de la estrategia que se seguirá. Los equipos, al elaborar sus diseños, deberán advertir a los colectivos interesados que los planes para la obtención de la información podrán variar, dependiendo de las necesidades informativas que puedan generarse durante el transcurso del proceso.

Una vez elaborado el plan de evaluación de un centro adquiere la condición de valioso instrumento y de referente obligado para guiar y controlar las actividades que, supuestamente, deben realizarse.

## 2. EVALUACION DE LAS EVALUACIONES: META-EVALUACION DE CENTROS

Los diseños de evaluación y los procesos que los desarrollan también deben y pueden ser evaluados. De hecho, la evaluación de centros no finaliza hasta que no se efectúa un análisis valorativo del diseño y de la práctica de la propia evaluación: meta-evaluación.

La justificación de la meta-evaluación se comprende si se tiene en cuenta que la evaluación es una actividad importante que exige muchos esfuerzos de todo tipo y que puede tener una gran trascendencia. Según (House 1994), “una mala evaluación puede deteriorar un programa social y ocasionar perjuicios a toda una clase social”.

Para Scriven, que fue el que introdujo el concepto de meta-evaluación en 1968 al publicar un artículo sobre cómo evaluar los instrumentos de evaluación, la evaluación debe ser evaluada antes de su realización y de la difusión final del informe. Resalta que, al igual que en el caso de la evaluación, la meta-evaluación puede ser *formativa*, si ayuda al evaluador a planificar y realizar una evaluación solvente, o *sumativa*, si proporciona al organismo o centro pruebas independientes acerca de la competencia técnica del evaluador principal y de la solvencia de sus informes.

Realizar la meta-evaluación supone, esencialmente, comparar las actuaciones diseñadas y/o realizadas, correspondientes a la propia evaluación, con una serie de indicadores, normas, niveles, etc. Scriven recomienda para realizar la meta-evaluación aplicar a las evaluaciones una lista de control de indicadores, elaborada sobre la base de aquellos criterios que se estimen más adecuados. El mismo ha elaborado una completa “lista de control de indicadores de la evaluación” de dieciocho puntos.

Según Stufflebeam y Shinkfield (1987) las evaluaciones, entre otras consideraciones, deben centrarse en las cuestiones adecuadas, ser exactas en sus definiciones, no ser tendenciosas, ser comprensibles y ser justas para aquellos cuyo trabajo se está examinando.

Recientemente se han desarrollado los principios más ampliamente compartidos acerca de lo que debe ser una evaluación solvente en los *Standards for Evaluations of Education Program, Projects, and Materials* (Joint Committee, 1988). Las normas del Joint Committee, al igual que la lista de control de indicadores de la evaluación de Scriven, no suponen una base para juzgar los programas educativos sino que son principios para ser utilizados en la evaluación de evaluaciones. El Joint Committee identifica 30 normas diferentes en torno a cuatro grupos que se corresponden con las cuatro grandes exigencias o criterios requeridos a cualquier evaluación: utilidad, factibilidad, aplicabilidad y precisión.

Finalmente, para House (1994), la calidad de una evaluación requiere unos ciertos niveles de verdad, belleza y justicia.

## **Segunda parte**

# **UN PLAN DE EVALUACION DE CENTROS DOCENTES: EL PLAN EVA**



## Capítulo IX

# LA EVALUACION DE CENTROS DOCENTES DESDE LA PERSPECTIVA DE LA INSPECCION TECNICA DE EDUCACION

### 1. NECESIDAD DE LA EVALUACION DE CENTROS DOCENTES EN NUESTRO CONTEXTO SOCIO-EDUCATIVO

La educación constituye una preocupación constante para los gobiernos de los diversos países. Una de las principales diferencias entre países avanzados y países en vías de desarrollo o atrasados reside, en gran parte, en el nivel educativo de sus ciudadanos.

Dada la importancia política y económica que se reconoce al sistema educativo, se hace imprescindible conocer el rendimiento del mismo, para saber si la organización adoptada es la más conveniente y la que produce mejores resultados, y para tomar las decisiones que permitan introducir las modificaciones adecuadas para una mejora del sistema.

La sociedad actual exige una educación acorde con los procesos de cambio que se están produciendo en los ámbitos cultural, económico, laboral y tecnológico. A ella se le atribuyen grandes potencialidades en la corrección de las desigualdades sociales y en la consecución de una auténtica igualdad de oportunidades (MEC 1992a).

En nuestro país la Reforma del sistema educativo tiene como objetivo prioritario mejorar la calidad de la enseñanza y adecuarla a las nuevas demandas sociales. La Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) establece como uno de sus objetivos principales la mejora de la calidad de la enseñanza, a la que dedica específicamente su Título cuarto.

Sin embargo, continúa siendo materia de reflexión y debate cuáles son los criterios que más apropiadamente expresan esta calidad y cuáles son, por consiguiente, los factores determinantes para alcanzarla. Entre los criterios más comúnmente aceptados se suele destacar la capacidad de la institución escolar para favorecer al máxi-

mo el desarrollo personal de sus alumnos y alumnas; para adaptarse a las peculiaridades, intereses y ritmos de aprendizaje de éstos; para responder a las demandas de una sociedad democrática, compleja y tecnificada; para compensar las desigualdades sociales, culturales o de cualquier otra índole; y para preparar a los estudiantes para la inserción en la vida activa, en el desempeño de responsabilidades sociales y profesionales, contribuyendo así a la construcción de una sociedad más justa y solidaria (MEC 1987).

A partir de estos criterios se pueden delimitar con mayor claridad los factores que contribuyen a alcanzarlos. La precitada Ley, en su Título cuarto, señala como prioritarios los siguientes: la cualificación y formación del profesorado; la programación docente de contenidos curriculares adaptados al nivel evolutivo del alumnado, con una metodología didáctica activa y participativa; la adecuación y racionalización de los recursos materiales; el desarrollo de la función directiva que permita organizar los centros, y diseñar y llevar a cabo proyectos docentes elaborados por la comunidad educativa; el desarrollo de innovaciones e investigaciones educativas; el desarrollo de Servicios de Orientación educativa y profesional; la Inspección educativa con fines, entre otros, de asesoramiento del profesorado; y la evaluación del sistema educativo como medio para comprobar su eficacia.

Es obvio que este último factor, la evaluación del sistema educativo, es determinante y se muestra como el procedimiento apropiado para detectar los problemas existentes y poder así mejorar la calidad de la enseñanza. La LOGSE, en su artículo 62.1, prescribe que

“La evaluación del sistema educativo se orientará a la permanente adecuación del mismo a las demandas sociales y a las necesidades educativas, y se aplicará sobre los alumnos, el profesorado, los Centros, los procesos educativos y sobre la propia Administración.”

Y, en ese sentido, debe tenerse presente que dentro del marco integral de la evaluación del sistema educativo, la evaluación de los centros docentes es un componente fundamental para conocer el rendimiento educativo de éste (Meuret 1992). Porque el centro escolar, además de ser el lugar privilegiado para las relaciones de enseñanza-aprendizaje (MEC 1994a, De la Orden 1988, 1993), es el lugar habitual de encuentro de los distintos sectores implicados en el proceso educativo y, consecuentemente, la valoración de su funcionamiento permite obtener conclusiones válidas que relacionen la normativa legal y la atención y el apoyo prestados por la Administración al Centro, así como los resultados alcanzados en él (MEC 1991).

“Para conocer y regular el funcionamiento del sistema educativo, resulta esencial la evaluación de los Centros educativos en toda su complejidad: de sus proyectos y logros, sus estructuras y recursos, su dinámica de relaciones y actividades. En esa evaluación tienen un papel decisivo los propios Centros.

La evaluación de los centros escolares debe aspirar al mismo carácter continuo, autorregulador y formativo que deben tener, por regla general, la evaluación de los procesos educativos” (MEC 1987, capítulo XVII).

En nuestro contexto socioeducativo, una serie de razones hacen que en los últimos años la evaluación de centros cobre una relevante importancia. Destacan, entre otras, el reconocimiento de una considerable autonomía a los centros para elaborar sus proyectos educativos (EURYDICE 1990) y el interés creciente de la comunidad educativa por la participación en el control y en la gestión de sus actividades. El reto de mejorar cualitativamente la enseñanza que se imparte en los centros docentes actuales con mayores cotas de autonomía curricular, organizativa y de gestión, junto al legítimo derecho de los usuarios de la educación a conocer el grado de consecución de los objetivos propuestos, convierte la evaluación de los centros en una necesidad ineludible.

La evaluación de los centros docentes es necesaria para la Administración educativa, pues a través de ella consigue conocer en qué medida se están logrando las metas previstas por el sistema y cómo contribuye el funcionamiento del mismo en su conjunto a la mejora de la enseñanza. Y así se reconoce en el Libro Blanco para la Reforma del sistema educativo (capítulos XIV, XVII y XVIII):

Para conocer y regular el funcionamiento del Sistema educativo, resulta esencial la evaluación de los centros educativos en toda su complejidad; de sus proyectos y logros, sus estructuras y recursos, su dinámica de relaciones y actividades.

Para los propios centros la evaluación es imprescindible ya que la información que proporciona permite conocer en qué medida los objetivos formulados responden a las necesidades educativas de sus alumnos, cómo su organización y su funcionamiento contribuyen a alcanzarlos, y si los resultados conseguidos responden a las finalidades propuestas.

En coherencia con los preceptos legales, los Reglamentos Orgánicos de los centros prevén actividades autoevaluatoras a partir del análisis del grado de cumplimiento de la programación general y de la evaluación de los procesos de enseñanza y de la práctica docente, de acuerdo con los criterios establecidos en los proyectos curriculares de etapa.

Sin embargo, aunque la necesidad de la evaluación sistemática de los centros es proclamada tanto por los expertos en educación como por la normativa vigente, la realidad muestra que la evaluación de las instituciones escolares es una actividad ocasional, asistemática y dispersa, cuando no inexistente (Alvarez et al. 1992).

Ciertamente, la evaluación de centros docentes ha sido objeto de poca consideración teórica y de escasa preocupación práctica hasta estos últimos años. Llama la atención el hecho de que la institución docente, con su reconocida importancia y transcendencia, no se haya sometido a una evaluación rigurosa. Desde dentro para comprobar el resultado de su actividad y mejorar la toma de decisiones, así como para potenciar la profesionalidad de sus responsables. Desde fuera para ver si cumple el compromiso social y educativo que la sociedad le encomienda

Resulta, pues, que la situación actual es paradójica en lo relativo a la evaluación de centros: se considera absolutamente necesaria pero es una práctica escasa, ocasional y dispersa, debido a la falta de una tradición y cultura evaluadora y de un adecuado clima de evaluación.

## 2. FUNCIONES Y ACTIVIDADES DE LA INSPECCION EN RELACION CON LA EVALUACION DE CENTROS

La Inspección de Educación mantiene una relación continua con la totalidad de los centros docentes no universitarios y lleva a cabo, de modo sistemático y planificado, actividades evaluadoras sobre aspectos parciales del sistema educativo.

La importancia que se otorga a la Inspección en la evaluación del sistema educativo y, sobre todo, en la de los centros docentes, aparece recogida en el Libro Blanco para la Reforma del sistema educativo (capítulos XIV, XVII y XVIII):

- a) “En esta evaluación (de los centros) tienen un papel decisivo los propios centros. A la vez, constituye una de las funciones fundamentales de la inspección educativa”.
- b) “La evaluación sistemática del sistema educativo, y más específicamente de los centros escolares, no sería posible sin la implicación activa de la Inspección Técnica de Educación. La función evaluadora de la inspección, tiene características propias; implica un análisis cualitativo cuidadoso de las condiciones de los centros escolares. Exige una observación relativamente frecuente y detenida de los centros, y el ejercicio de funciones de asesoramiento para la regulación de su funcionamiento”.

La función evaluadora de la inspección educativa se halla recogida en la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) que en su artículo 61.2. encomienda a la inspección “en cualquier caso las siguientes funciones”:

- a) Colaborar en la mejora de la práctica docente y del funcionamiento de los centros, así como en los procesos de renovación educativa.
- b) Participar en la evaluación del sistema educativo.

A su vez, la Ley Orgánica de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes establece en su artículo 29.1:

“La Administración educativa correspondiente elaborará y pondrá en marcha planes de evaluación que serán aplicados con periodicidad a los centros docentes sostenidos con fondos públicos y que se llevarán a cabo principalmente a través de la inspección educativa.”

Y la misma Ley, en su artículo 36.c, establece entre las funciones de la inspección:

“Participar en la evaluación del sistema educativo, especialmente en la que corresponde a los centros escolares, a la función directiva y a la función docente, a través del análisis de la organización, funcionamiento y resultados de los mismos.”

No cabe duda, por tanto, que la Inspección tiene atribuido un papel destacado en la evaluación del sistema educativo y más concretamente en la evaluación de centros docentes. Su participación permite, por tanto, abordar una evaluación continua, inte-

gral, sistemática y efectiva del sistema educativo dada su doble función como agente orientador, impulsor y dinamizador de los procesos de evaluación interna en el centro, y como agente habitual de la evaluación externa.

Actualmente la inspección educativa recoge, cada curso, un conjunto de datos y de indicadores de especial significación sobre cada uno de los centros docentes en funcionamiento a través de los Documentos de Organización del Centro (DOCS), lo que le permite controlar y asesorar a los centros en los aspectos relativos a su *organización*.

Estos Documentos, que son enviados a todos los centros, públicos y privados, de los diferentes niveles educativos no universitarios al comienzo de cada curso escolar, son cumplimentados por los respectivos centros y enviados al Servicio Provincial de Inspección de Educación correspondiente.

La información que se obtiene de estos Documentos de Organización del Centro está referida a: Organos de gobierno; Alumnado; Personal; Organización pedagógica; Edificio, instalaciones y material; Innovaciones, proyectos, otros datos; y Resultados académicos del año anterior.

Por otra parte, además de disponer de los resultados académicos de los alumnos correspondientes a cada uno de los centros, el Servicio Central de Inspección en estrecha colaboración con los Servicios Provinciales de Inspección elabora, cada año académico, unos estudios muestrales y poblacionales de los resultados de la evaluación de alumnos que sirven de referentes para poder comparar y valorar, con las debidas cautelas, los *resultados* de los diversos centros docentes.

La Inspección de Educación viene elaborando sistemáticamente, cada año académico, los siguientes estudios sobre los resultados de la evaluación de los alumnos de los niveles educativos no universitarios.

- "Resultados de la evaluación de alumnos en EGB, FP y BUP-COU (Ambito de gestión del Ministerio de Educación y Ciencia)".  
Esta serie fue iniciada en el curso 1986-87.
- "Calificaciones, por áreas o asignaturas en EGB, FP y BUP-COU (Ambito de gestión del Ministerio de Educación y Ciencia)".  
Esta serie fue iniciada en el curso 1989-90.

La Inspección de Educación efectúa también en su trabajo ordinario un permanente seguimiento y control del funcionamiento de los centros, asesorando en todo lo relativo a las actuaciones que realizan los centros para elaborar y desarrollar sus Proyectos educativos y Proyectos curriculares de etapa.

En los últimos años, como consecuencia del desarrollo de la LOGSE, los centros docentes han comenzado a elaborar sus correspondientes Proyectos educativos y Proyectos curriculares de etapa. La inspección de educación ha participado en la elaboración de tales proyectos y "en aquellos centros en que ha colaborado la Inspección, su participación es valorada positivamente" (MEC 1994b).

En definitiva, la Inspección de Educación, como consecuencia de las tareas que viene llevando a cabo, goza de la mejor situación dentro de la Administración educativa para llevar a cabo la evaluación de centros docentes, bien sea desde la perspectiva externa o bien sea desde la perspectiva coadyuvadora para que los centros puedan desarrollar mejor su evaluación interna. La inspección educativa puede ser asimismo el nexo que permita la comunicación entre la evaluación externa y la interna (Rul 1994).

### **3. PROBLEMATICA ACTUAL SOBRE LA EVALUACION DE CENTROS: IMPULSO Y POTENCIACION DE SU EVALUACION INTERNA POR LA INSPECCION**

La evaluación externa de los centros, incluso la articulada mediante pruebas estandarizadas de carácter nacional, es legítima y necesaria para que los responsables de la Administración educativa y los usuarios de la educación tengan una información suficiente sobre el rendimiento educativo de los centros docentes. Esta evaluación, entendida en su acepción de *assessment*, es útil incluso para los centros que vayan a abordar su evaluación interna, pues la información proporcionada por una evaluación externa sistemática permite a la institución escolar interpretar mejor los resultados de la evaluación interna que se acomete tras conocer con mayor objetividad su rendimiento educativo en lo referido a los productos.

Pero la evaluación externa, como ya se ha indicado, se muestra insuficiente para la mejora de la organización y funcionamiento de todos y cada uno de los centros docentes. La evaluación externa y la evaluación interna son compatibles y necesarias, pero la mejora de cada centro concreto tiene que venir de la mano de la evaluación interna. El conocimiento profundo de los procesos que se desarrollan en el centro y de sus causas, la participación comprometida de los diversos sectores de la comunidad escolar en los problemas que subyacen y la asunción de compromisos de cambio que posibilitan una mejora real de la institución, sólo son efectivos a través de la evaluación interna.

Si la evaluación externa, para salvar los inconvenientes señalados, quiere ser formativa y adopta para ello enfoques más próximos a los métodos etnográficos y antropológicos, sólo puede extenderse a un número muy reducido de centros. En efecto, la limitación en el número de los expertos capacitados para llevar a cabo esta evaluación y la amplia duración del proceso hacen que únicamente se pueda aplicar en muy pocos centros. Y aunque ello es un procedimiento valioso para detectar problemas que pueden ser comunes a la mayoría de los centros, no resulta eficaz para incidir en la mejora de todos ellos.

Por tanto, parece que la única vía posible para mejorar todas las instituciones escolares es la generalización de la evaluación interna a todas ellas. Lo que, además, resulta coherente con el proceso de institucionalización de los centros docentes mediante el cual van adquiriendo cada vez mayores cotas de autonomía organizativa, curricular y de gestión; entre estas cotas de autonomía no puede excluirse la responsabilidad de evaluar la propia institución.

Pero la evaluación interna de los centros es difícil y compleja, por lo que no es sorprendente que de hecho sea una actividad dispersa, ocasional y confusa. Son muchas las dificultades que pueden encontrar los centros educativos para articular su evaluación interna. Por una parte, hay dificultades intrínsecas que es necesario tener en cuenta: el elevado número de aspectos que es preciso analizar y medir en la evaluación de un centro, el carácter heterogéneo de los posibles indicadores, la acumulación de características de difícil medida (relaciones didácticas, orientación, etc.). Pero, sobre todo, hay dificultades extrínsecas muy persistentes que obstaculizan la evaluación de los centros docentes; estas dificultades se pueden agrupar en tres grandes categorías: la falta de tradición evaluadora en la mayoría de los sectores educativos, las dificultades técnicas para desarrollar el proceso y la resistencia a la evaluación de los diversos agentes educativos (Alvarez et al. 1992, Fernández 1994).

Aunque todos los agentes educativos realizan una evaluación informal permanente de los centros escolares, la evaluación interna sistemática de los centros tiene lugar en muy pocos países (EURYDICE 1990). Nuestro sistema educativo no ha incorporado aún de manera sistemática y generalizada la evaluación de las instituciones escolares. Careceremos de una *cultura de la evaluación*; no existe una tradición evaluadora: la mayoría de los centros docentes no han sido nunca objeto de ningún Plan sistemático de evaluación, ni externa ni interna (Santos 1993). En consecuencia, la evaluación no se ve como un proceso habitual, permanente, beneficioso para la mejora de la institución, sino como una actividad controladora, ajena, ocasional y sin repercusión directa sobre el funcionamiento cotidiano del centro. La evaluación provoca temores, precauciones, angustias, sospechas, autodefensa, defensa de derechos e incluso unanimidad entre rivales (Fernández 1994). Por todo ello, la actitud hacia la evaluación es predominantemente negativa.

Además, los centros que deciden afrontar un proceso de evaluación interna encuentran dificultades técnicas considerables. En primer lugar, la carencia de un conocimiento especializado en evaluación de centros por parte de los diversos sectores de la comunidad educativa, incluidos los equipos directivos y el profesorado. Ocasionalmente, se transforman en agentes evaluadores quienes no han recibido en la mayoría de los casos una formación específica sobre el tema. A pesar de ello, los sectores de la comunidad educativa de un centro poseen un conocimiento directo de la realidad organizativa y de la vida de su centro que ningún observador externo podrá nunca alcanzar.

También es una dificultad importante la carencia de tiempo para la articulación de los procesos de evaluación interna. Las técnicas que es preciso desarrollar (entrevistas, discusiones estructuradas, observación a y por compañeros, redacción de informes, etc.) requieren una cuidadosa preparación y una organización muy ajustada compatible con el resto de las tareas docentes.

Finalmente, se observa que el profesorado reclama, por una parte, la necesidad de evaluar los centros docentes y los procesos educativos, pero, por otra, manifiesta una clara reticencia a ser evaluado, tanto por observadores externos como por los propios compañeros. Las actitudes predominantes individualistas, la desconfianza explícita o implícita respecto de la capacitación de los evaluadores externos y la creencia de que los procesos evaluadores no tienen ninguna incidencia real en la

mejora de las instituciones escolares, producen reticencias tácitas o expresas a ser objeto de evaluación.

Todo ello convierte a la evaluación interna en una tarea abrumadora para los centros. El entusiasmo inicial con que a veces se afronta la evaluación, se disuelve rápidamente cuando las dificultades se acumulan y los resultados esperados tardan en producirse. No obstante, dado que la evaluación interna es la vía más eficaz para mejorar la calidad de la enseñanza que imparten los centros docentes, es necesario que la Administración educativa, por medio de la inspección educativa, trate de allanar los obstáculos señalados y lograr que la evaluación interna de los centros llegue a ser una actividad habitual, sistemática y útil.

Actualmente casi todos los países se interesan por la evaluación de sus centros, algunos lo vienen haciendo desde hace tiempo, otros más recientemente. El análisis de esta práctica revela que el interés por la evaluación se sitúa alrededor de dos polos: obtener información sobre el centro para asegurar un cierto control y/o ayudarle a efectuar su autoanálisis. Y se traducen en modos de toma de datos que combinan, más o menos bien, la recopilación de informaciones estadísticas y las observaciones efectuadas por personas cualificadas, generalmente inspectores.

En la práctica totalidad de nuestro entorno, las tareas de análisis externo del rendimiento educativo de los centros docentes las realiza exclusivamente la inspección. Lo mismo ocurre en nuestro país, en donde el papel de la inspección educativa en el análisis de la organización, funcionamiento y resultados de los centros docentes cobra una especial relevancia. Si bien conviene que los centros tengan sus propios mecanismos de autoevaluación para mejorar su funcionamiento, es necesaria la actuación de agentes externos que puedan establecer valoraciones útiles para la reconducción de determinados aspectos de dicho funcionamiento, y, además, puedan insertar la evaluación del Centro en el marco más amplio de la evaluación del sistema educativo en su conjunto (MEC 1987). Esos agentes externos suelen ser los inspectores de educación.

En el ámbito de competencias del Ministerio de Educación y Ciencia, desde hace varios cursos la Inspección de Educación viene aplicando un plan específico de evaluación de centros docentes no universitarios (Plan EVA), al que nos referimos de forma detallada en los capítulos siguientes, con la finalidad de impulsar y potenciar la evaluación interna de los centros.

La experiencia de la aplicación del Plan EVA parece aconsejar que la actuación de la inspección educativa en esta materia debe orientarse a continuar impulsando la iniciación de la práctica de la evaluación interna en el mayor número de centros posible, valiéndose para ello de dicho Plan. Y sobre todo debe potenciar y controlar la continuación del proceso de autoevaluación puesto en marcha en todos y cada uno de los centros que sean evaluados mediante la aplicación del Plan.

## Capítulo X

# PLAN DE EVALUACION FORMATIVA EXTERNA DE CENTROS DOCENTES NO UNIVERSITARIOS PARA SER APLICADO POR LA INSPECCION: EL PLAN EVA

### 1. RASGOS ESENCIALES DEL PLAN EVA

Con la convicción de que, hoy por hoy, la evaluación interna de cada centro es la vía más eficaz para la mejora de la organización y el funcionamiento de cada institución escolar concreta y para una renovación profunda de la enseñanza que se imparte en ellas, la Inspección de Educación y el CIDE (Centro para la Investigación y Desarrollo Educativo) del Ministerio de Educación y Ciencia decidieron, en el comienzo de la presente década, elaborar un plan de evaluación de centros, más tarde denominado Plan EVA, con la finalidad de propiciar e impulsar la evaluación interna de todos los centros docentes. (Ello no supone renunciar a la posibilidad de poder utilizar el Plan EVA como un plan para la evaluación externa de centros docentes, siempre que se añadan las oportunas pruebas estandarizadas de rendimiento escolar).

En líneas generales, el Plan EVA se identifica con la definición de evaluación propuesta por el comité de estudios PDK, según el cual *“la evaluación es el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados”* (Stufflebeam y Shinkfield 1987).

El Plan EVA defiende la idea de una evaluación para ayudar más que para comprobar y, por consiguiente, se orienta a ayudar a los centros docentes a superar las dificultades que van a encontrar para acometer sus propios procesos de evaluación interna y a apoyar y estimular los que hayan sido iniciados. Esto se trata de conseguir a través de un proceso de evaluación formativa externa, dirigido por un Equipo

de inspectores y con la participación y audiencia de todos los agentes y sectores implicados en el centro.

En definitiva, cabe identificar al Plan EVA como un plan de evaluación formativa externa para ser aplicado por la inspección de educación que sirva como aliciente para impulsar y mantener procesos de autoevaluación de centros docentes.

## 2. FINALIDAD DEL PLAN EVA

El Plan EVA surge desde el convencimiento de que la mejora de la calidad de la enseñanza que se imparte en los centros depende, en buena parte, de la mejora de su organización y funcionamiento que, a su vez, se pueden mejorar a través de procesos permanentes de evaluación interna realizada en colaboración con todos los sectores de la comunidad educativa.

En coherencia con esa finalidad, el Plan EVA pretende coadyuvar en la consecución de estas otras pretensiones de carácter general:

- a) *Impulsar procesos de evaluación interna de los centros.* Todos los servicios de apoyo a los centros deben incidir en el estímulo de las iniciativas valiosas que se generen en relación con su autoevaluación.
- b) *Facilitar apoyo técnico a los centros para que puedan desarrollar sus procesos de evaluación interna.* Es fundamental proporcionar a las instituciones escolares las técnicas y los instrumentos que faciliten la articulación de su evaluación interna.
- c) *Difundir una cultura evaluadora de los centros docentes.* La Administración debe buscar como finalidad que la evaluación llegue a considerarse por los propios evaluados como un proceso habitual, permanente y positivo.

En cualquier caso, debe quedar claro que el Plan EVA no es el instrumento o la acción encargada de iniciar la puesta en marcha de la evaluación interna de los centros docentes. Esta debe estar estatuida como iniciativa de los propios centros y llevarse a cabo de forma permanente con la finalidad de mejorar sus procesos y resultados.

De hecho, los Reglamentos orgánicos de centros han establecido diversas actividades evaluadoras encomendadas a los propios centros, como el análisis del grado de cumplimiento de la Programación General anual o la inclusión en los Proyectos curriculares de etapa de criterios para evaluar los procesos de enseñanza y la práctica docente. Corresponde tanto a los equipos directivos como a los órganos colegiados (consejos escolares y claustros de profesores) dedicar una atención preferente a la planificación y realización de las tareas de evaluación interna.

## 3. EL OBJETO DE LA EVALUACION EN EL PLAN EVA

Para los partidarios de los enfoques instruccionales representados por el modelo tyleriano de “consecución de metas”, el objeto de la evaluación de servicios, programas, centros, etc. se focaliza en los resultados, a partir de los cuales se intenta deter-

minar el grado en que se consiguen los objetivos. En cambio, en los modelos de “orientación a la decisión”, con los que guarda una mayor afinidad el Plan EVA, el objeto de la evaluación de los centros docentes se amplía al conjunto de todas las operaciones necesarias para llevar a cabo el cometido que justifica su existencia y que, insistimos, no es otro que el de ayudar a los alumnos a que se comporten mejor. Esta es la razón por la que el Plan EVA no se identifica, en absoluto, con aquellos que consideran que evaluar es una operación terminal para medir el grado en que se han alcanzado unos objetivos.

Por eso, el objeto de la evaluación en el plan EVA se centra en las operaciones regulares que conforman la organización y el funcionamiento de los centros docentes (diseño, planificación, ejecución).

El objeto del Plan EVA pretende identificarse con el del *modelo sistémico de evaluación de centros docentes*, expuesto en el capítulo III. No obstante, por diversas razones, su contenido no se corresponde, en la medida de lo deseable, con la propuesta que implica dicho modelo.

El Plan se ha estructurado en cinco módulos: elementos contextuales y personales, proyectos, organización y funcionamiento, procesos didácticos y resultados. Se ha diseñado de forma que cada módulo sea autosuficiente en cuanto a su aplicación, aunque están interrelacionados de modo que constituyen una unidad estructural. Ello permite acometer bien la evaluación global del centro (aplicando el conjunto de los cinco módulos) o bien la evaluación sectorial del mismo (aplicando sólo uno o varios módulos). Cabe incluso la posibilidad de evaluaciones específicas si se aplica parte de algún módulo (por ejemplo, *Equipos de ciclo* del módulo *Organización y funcionamiento*).

En el Plan EVA cabe también centrar el objeto de la evaluación en alguna o algunas de las fases en que se suelen agrupar las operaciones regulares de un centro escolar, pues, como ya se ha indicado anteriormente, en la evaluación de centros se admite un enfoque global u holístico si se pretende evaluar todos los aspectos del centro, entendiendo a éste como un todo unitario, o un enfoque parcial si se pretende la evaluación de algunos de esos aspectos. Cabe, incluso, un enfoque mixto en el que, tras una evaluación general de todos los aspectos, se profundice en la valoración de algunos de ellos previamente determinados (Pérez y Martínez 1989, Borell 1992).

Los aspectos básicos de la fase de diseño se encuentran en los módulos 1 y 2 (“Elementos contextuales y personales” y “Proyectos”). Los aspectos de la fase de planificación se encuentran, en parte, en el citado módulo 2 y en el módulo 3 (“Organización y funcionamiento”). Los aspectos de la fase de ejecución se encuentran, en parte, en el citado módulo 3 y en el módulo 4 (“Procesos didácticos”). Finalmente, los aspectos correspondientes al producto se encuentran dentro del módulo 5 (“Resultados”).

Los indicadores que constituyen la base del objeto de la evaluación en el Plan EVA presentan unas características especiales que conviene tener en cuenta. Son las siguientes:

- a) Los indicadores correspondientes a los componentes básicos de un centro escolar, en cada una de las fases en que se estructura su acción educativa, no pretenden tener carácter exhaustivo en este Plan. Pueden ser ampliados si se estima oportuno.

Conviene tener en cuenta a este respecto, que el número de indicadores ha sido establecido tras reducir el mayor número con que contaba inicialmente el Plan previa consideración, entre otras razones, de las indicaciones y sugerencias por parte de los equipos de inspectores que lo han aplicado.

- b) El número reducido de indicadores con que cuenta el Plan hace que algunos de ellos requieran la consideración de un gran volumen de información. Así ocurre, por ejemplo, en indicadores tales como: “Los objetivos del Proyecto curricular de etapa se adecuan a las características y posibilidades de los alumnos del Centro”, “El Claustro debate oportunamente y toma decisiones sobre los temas pedagógicos que son de su competencia”, etc.
- c) Los indicadores correspondientes a la fase de diseño y de planificación no profundizan, por ahora, en la vertiente técnico-metodológica relativa al Proyecto educativo de centro, al Proyecto curricular de etapa y a la Programación General anual debido, fundamentalmente, a la situación en que se encuentran nuestros centros en relación con su elaboración como consecuencia de la normativa dictada en este sentido en los últimos años. Se recogen fundamentalmente los aspectos formales más importantes contenidos en el Real Decreto 819/1993, de 28 de mayo, y en el Real Decreto 929/1993, de 18 de junio, por los que se aprueban los Reglamentos Orgánicos de las escuelas de educación infantil y de los colegios de educación primaria y de los institutos de educación secundaria respectivamente.

Por último, conviene tener en cuenta que si la aplicación del Plan trata de mejorar la calidad de la organización y el funcionamiento de los centros en donde se aplique, éste debiera comenzar por evaluar el Proyecto educativo y el Proyecto curricular de etapa/s, teniendo en cuenta las vicisitudes por las que atraviesan los centros en los momentos actuales en relación con la elaboración de estos proyectos. Y, más tarde, quizá en otro curso, evaluar el desarrollo de esos proyectos y los resultados del centro.

#### **4. LA METODOLOGIA EN EL PLAN EVA**

El enfoque metodológico del Plan EVA se identifica con la postura ecléctica que supone adoptar metodologías mixtas que integren los enfoques cualitativos y cuantitativos. Incorpora, por tanto, muchas de las características básicas de los modelos cualitativos, sin renunciar, cuando es necesario, al uso de métodos cuantitativos.

Los métodos cuantitativos, más próximos a paradigmas científico-experimentales, tienden a descomponer la realidad en unidades elementales y recurren a la obtención de información numérica o procesable estadísticamente; son muy adecuados para la medida concreta de variables de tipo estático, como algunas variables de entrada y de resultados. Los métodos cualitativos, más cercanos a paradigmas etnográficos y antro-

pológicos, persiguen la aprehensión de fenómenos compuestos, la interpretación de los procesos que suceden, el significado que los mismos tienen para los actores que los viven y la interpretación que hacen de ellos; son muy adecuados para las variables que se resisten a una medición cuantitativa concreta, como la mayoría de las variables procesuales (MEC 1992d).

Otro aspecto metodológico importante del Plan EVA es que, al preconizar éste una evaluación formativa externa, aboga por un clima de entendimiento y de colaboración que debe producirse entre los evaluadores y los diversos agentes de los sectores que componen el centro.

Para que la evaluación de centros propicie la reflexión sobre la organización y el funcionamiento del centro, y sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje que en él se desarrollan, y consiguientemente su mejora, es necesario crear un clima de colaboración sincera entre los diversos sectores del centro docente y los agentes evaluadores. Varias razones justifican esta afirmación. Sólo si el centro adopta una actitud positiva hacia la evaluación se puede garantizar que los miembros de la comunidad educativa van a facilitar toda la información relevante que se les solicite y van a poner de manifiesto sus percepciones sobre los procesos que se desarrollan en el centro. Pero, sobre todo, si el centro se siente copartícipe de la evaluación, será posible que los distintos componentes de la comunidad educativa consideren como propios los compromisos de cambio que se formulen (Cerdán *et al.* 1992).

La máxima aspiración del Plan EVA, desde el punto de vista metodológico, es que la evaluación constituya un verdadero proceso de investigación activa como forma de ayudar a los centros a dirigir su propia evaluación, tal como defienden Stake. Tomando en consideración dicha aspiración y dado que un objetivo fundamental del Plan EVA es favorecer en los centros los procesos de evaluación interna, se contempla la posibilidad de que determinados centros se inicien en las actividades de autoevaluación, con el asesoramiento y apoyo del Equipo evaluador, responsabilizándose íntegramente de la aplicación de alguno de los módulos diseñados en el Plan. En este caso, la aplicación de los instrumentos y la cumplimentación de la ficha de evaluación correspondiente estarán encomendadas a la comunidad educativa del centro evaluado; las valoraciones y conclusiones serán incorporadas por el Equipo evaluador al conjunto de la evaluación del centro.

Debido al papel formativo que, preponderantemente, adquiere la evaluación en el Plan EVA, los evaluadores se integran en la dinámica habitual del centro.

En el Plan EVA los evaluadores precisan integrarse cuanto sea posible en la vida del centro, recoger información sobre las relaciones que se establecen entre los distintos componentes de la comunidad educativa, tanto a nivel individual como grupal, conocer la opinión y el punto de vista de cada colectivo sobre la organización y el funcionamiento del centro, y el significado que para cada uno de los actores tienen los diferentes procesos educativos que se viven en el centro. Por ello, el evaluador tiende a participar activamente en la institución objeto de evaluación y contrasta los datos con los diferentes sectores de la comunidad educativa (MEC 1992a).

La aplicación del Plan EVA se lleva a cabo por un Equipo evaluador integrado por el inspector del centro respectivo y por los inspectores de la Demarcación correspondiente que sean designados por el Inspector Jefe.

Los instrumentos que se utilizan en el Plan EVA para recopilar la información se apoyan en diversas técnicas: cuestionarios, reuniones, entrevistas, etc. y han sido todos elaborados con esa finalidad.

Tanto la información que ha de recogerse en el Plan EVA como su valoración, de la que hablaremos a continuación, se halla determinada por la orientación y prescripciones que suponen las fichas de evaluación. Son éstas las que constituyen la base del Plan EVA, siendo también una de sus aportaciones más importantes.

## 5. ANALISIS Y VALORACION DE LOS RESULTADOS EN EL PLAN EVA

Todos los indicadores del Plan EVA se orientan a obtener información sobre el grado en que los centros poseen determinadas cualidades relacionadas con la valía, el mérito y la viabilidad de los ámbitos en que se suelen estructurar las operaciones regulares de un centro docente. Porque en la evaluación de los centros se requiere considerar las tres bases de valoración aludidas y aunque las tres deben ser positivas para que el resultado global de la evaluación sea positivo no siempre sucede así.

“Se puede evaluar positivamente un centro desde la dimensión de su eficacia y negativamente desde cualquiera de las otras dos dimensiones o viceversa. Por ejemplo, los alumnos y las alumnas de un centro de Formación Profesional alcanzan un grado óptimo de dominio de determinadas habilidades o destrezas profesionales (alta eficacia). Sin embargo, dichas destrezas no responden a las necesidades de empleo en la zona (escasa funcionalidad) o bien son adquiridas por el alumnado en un plazo de tiempo demasiado largo (baja eficiencia) o ambas cosas a la vez” (MEC 1991).

En el Plan EVA no se ha efectuado, hasta ahora, una clasificación de sus indicadores de evaluación en los doce campos o subámbitos que se desprenden del *modelo sistémico de evaluación de centros docentes* que se presenta en el capítulo II. Ello dificulta efectuar una valoración de los resultados obtenidos desde la perspectiva de los cuatro ámbitos o componentes que se configuran en la acción de los centros docentes.

No obstante, el Plan EVA al presentar los resultados de la información recopilada mediante fichas de evaluación, construidas sobre la base de escalas descriptivas, permite analizar fácilmente los resultados obtenidos. Y lo que es más importante permite trazar el perfil de los resultados conseguidos en cada una de las subdimensiones contempladas en el Plan EVA, así como en su totalidad; de este modo, los resultados reflejan los puntos débiles y los puntos fuertes, lo que resulta muy importante para tratar de mejorar los centros evaluados.

En el Plan EVA no se aplican pruebas externas para determinar los resultados del aprendizaje lo que, evidentemente, resta la posibilidad de efectuar una completa interpretación del producto.

Por último, en el Plan EVA no se establecen criterios, con carácter general, para evaluar los resultados obtenidos por los centros. Teniendo en cuenta la posición mantenida al respecto por House, Escudero, Kemmis, Borrell, etc., se sugiere la fijación de criterios de forma conjunta entre el Equipo evaluador, el profesorado del centro y los órganos de gobierno, si procede.



## Capítulo XI

# OBJETIVOS DEL PLAN EVA

### 1. OBJETIVO GENERAL

*El objetivo general del Plan de Evaluación de centros docentes (Plan EVA) es impulsar la autoevaluación de los centros con el fin de mejorar la calidad de la enseñanza que en ellos se imparte.*

La evaluación interna de los centros docentes contribuye decisivamente a la mejora de la calidad de la enseñanza que se imparte en ellos, ya que permite un conocimiento más riguroso de los mismos y facilita la toma de decisiones. Por ello, un Plan de Evaluación de Centros que impulse y potencie el análisis y la reflexión sobre la situación escolar de los centros docentes, no puede por menos que incidir positivamente en su rendimiento. Porque, en última instancia, la calidad de la enseñanza se dilucida en los centros (MEC 1994a).

### 2. OBJETIVOS ESPECIFICOS

Los objetivos específicos del Plan EVA son los siguientes:

- *Ofrecer a los centros un modelo y un conjunto de indicadores de evaluación que facilite la autoevaluación de su organización y funcionamiento.*

El Plan EVA aporta un sistema de análisis de la realidad escolar que puede ser utilizado, total o parcialmente, por la comunidad para la evaluación de su centro. No constituye tanto un exhaustivo instrumento para la evaluación externa como, fundamentalmente, un “modelo de evaluación” incentivador de la autoevaluación y propiciador de otros planes de evaluación sintéticos, articulados y operativos (Luján y Puente 1993a).

Estas características comportan que uno de los propósitos del Plan consista en poner a disposición de todos los centros docentes, y no únicamente de aquellos que sean objeto de evaluación por el Plan, las técnicas y los instrumentos elaborados, con el fin de que les puedan ser útiles en sus propios procesos de evaluación interna.

- *Mejorar la organización y el funcionamiento de los centros en los que se lleve a cabo la evaluación, estimulando y apoyando la prosecución del proceso de evaluación iniciado en cada uno de ellos.*

El Plan EVA tiene una finalidad formativa y concibe la evaluación del centro como un instrumento para su mejora. Por ello, es propósito del Plan EVA comenzar por concienciar al centro que se evalúa de sus problemas y de sus logros, implicándole en un proceso de reflexión tendente a la mejora de su organización y funcionamiento.

Con la aplicación del Plan EVA no se busca la comparación entre centros y la calificación de uno como mejores que otros. Cada centro se considera un microcosmos con entidad propia que debe ser enfrentado a su propia realidad sin establecer comparaciones externas con otras instituciones escolares. Tampoco se pretende etiquetar a los centros como buenos, medianos o malos, sino procurar la mejora de la organización y del funcionamiento de cada uno considerado en sí mismo.

La evaluación debe suponer una mejora del centro tanto desde el punto de vista de los agentes evaluadores como desde el punto de vista de la propia comunidad educativa; debe constituir una ayuda destinada a aquéllos que pueden y han de tomar decisiones, orientadas, ante todo, a la mejora de cada centro en particular. Consecuentemente, el Plan EVA se interesa por el asesoramiento, por la reflexión conjunta y por las propuestas de mejora en los centros en los que se lleve a cabo la evaluación (Luján y Puente 1993a).

Con objeto de que los centros evaluados puedan proseguir sus propios procesos de evaluación interna, tras la aplicación del Plan EVA, el Plan prevé que estos centros se inicien en actividades de autoevaluación, con el asesoramiento y apoyo del Equipo evaluador, responsabilizándose íntegramente de la aplicación de alguno de los módulos en los que se estructura el Plan (MEC 1994b, 1995). Las valoraciones realizadas por el Equipo evaluador se completan con los resultados de la evaluación que lleven a cabo los propios claustros y los equipos directivos. Para ello se celebran sesiones conjuntas entre el Equipo de evaluación y los diversos sectores de la comunidad educativa con objeto de generar compromisos concretos para la mejora de su actividad (Luján y Puente 1993b).

Por último, es también objetivo del Plan EVA efectuar el seguimiento de la ejecución de las propuestas y compromisos asumidos por los centros evaluados, como modo de garantizar la incidencia de la evaluación en la mejora de su organización y funcionamiento; y, al mismo tiempo, seguir estimulando la continuación de otros nuevos procesos de autoevaluación.

- *Elaborar un informe general sobre la organización y el funcionamiento del conjunto de los centros evaluados que ayude a la Administración educativa a la toma de decisiones de tipo general.*

Con ello se pretende proporcionar a los responsables de las tomas de decisiones generales en materia educativa, de información relevante sobre determinados aspectos del sistema educativo. Si bien esta información no puede sustituir a la proporcionada por las evaluaciones sistemáticas de determinados aspectos del sistema educati-

vo (rendimientos del alumnado, planes y programas, etc.), puede aportar una visión complementaria y valiosa del funcionamiento real de los centros docentes.

La información aportada por el Plan EVA se sintetiza en un informe general sobre la organización y el funcionamiento de los centros evaluados que, en cuanto muestra del conjunto de los centros docentes, permite señalar las grandes tendencias que caracterizan a las instituciones educativas (MEC 1992c, 1993c).

El Plan EVA también puede proporcionar a la Administración educativa información detallada sobre determinados aspectos sectoriales de los centros docentes mediante estudios específicos a partir de los datos recogidos en las instituciones escolares durante la aplicación del Plan. Así, pueden ser objeto de estudio el funcionamiento de equipos docentes, la dotación y aprovechamiento de los recursos materiales de los centros, el funcionamiento de los órganos de gobierno, etc.

### 3. OBJETIVOS COMPLEMENTARIOS

Con el Plan de Evaluación de Centros docentes se pretende conseguir también otros objetivos específicos:

- *Difundir una cultura evaluadora entre todos los agentes educativos que facilite la superación de las resistencias a ser evaluados.*

En la medida en que el Plan EVA sea acogido favorablemente por los centros evaluados, contribuirá a identificar los procesos de evaluación como medidas positivas para la mejora de las instituciones docentes y, en consecuencia, difundirá entre todos los sectores educativos la percepción de que la evaluación es conveniente, necesaria y favorable para los propios centros.

- *Continuar ensayando los métodos, las técnicas, los instrumentos y los procedimientos de análisis para la evaluación de centros del Plan EVA.*

El Plan EVA ha sido concebido como un plan de evaluación permanentemente revisable (MEC 1992a, 1992d, 1993d). No se considera un producto acabado, sino un plan flexible que puede ser objeto de modificaciones cuando lo aconseje el desarrollo de su aplicación. El Plan tuvo en su primera fase carácter experimental, ha sido después objeto de implantación paulatina y progresiva, se ha revisado cada año académico, tras la aplicación de cada una de sus fases, y se ha modificado a partir de los resultados de dicha evaluación para su constante actualización y mejora.

Por ello, el Plan EVA no es algo concluido, sino que se encuentra en permanente proceso de evaluación (metaevaluación) y reajuste (Luján y Puente 1993b).

- *Contribuir a la actualización de los Equipos de inspectores en actividades evaluadoras de centros.*

La aplicación del Plan EVA en los centros docentes pretende contribuir a la actualización de los inspectores de educación en la actividad evaluadora de los centros, y a incrementar su preparación teórica y práctica en este ámbito (MEC 1992a, 1992d, 1993d).



## Capítulo XII

# CONTENIDO DEL PLAN EVA

### 1. DIMENSIONES Y SUBDIMENSIONES

En el Plan EVA el contenido de la evaluación lo constituyen determinados aspectos de contexto, de entrada, de proceso y de producto. Tienen no obstante un mayor peso los aspectos relacionados con la entrada y el proceso, es decir, con la organización y el funcionamiento de los centros, en coherencia con el objetivo general del plan y en correspondencia con las funciones de la inspección educativa, encargada de su aplicación.

En el Plan EVA estos aspectos han sido agrupados en cinco grandes dimensiones que permiten obtener información sobre los diferentes elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje y detectar cuáles han contribuido a favorecer éste y cuáles deberían ser modificados.

Las dimensiones que se han considerado son las siguientes:

1. *Elementos contextuales y personales.* Permite obtener información sobre el contexto del centro objeto de evaluación, sobre las posibilidades y limitaciones del entorno, y sobre las características de su alumnado, sus necesidades, sus aspiraciones y expectativas. Proporciona asimismo información sobre la disponibilidad que va a tener el centro para articular sus posibles estrategias; analiza sus recursos humanos y materiales así como los apoyos externos con los que va a contar.
2. *Proyectos.* Proporciona datos que van a permitir identificar y valorar las estrategias de programación, la elección de una alternativa concreta entre varias, la planificación de los procedimientos para el logro de los objetivos, etc.
3. *Organización y funcionamiento.* Permite obtener información sobre las virtudes o los defectos de organización y planificación, y describir los aspectos de procedimiento. Se refiere fundamentalmente a aquellos aspectos procesuales que competen al conjunto de la comunidad educativa.

4. *Procesos didácticos*. Proporciona información sobre qué aspectos de la intervención del profesorado en el contexto del aula favorecen el aprendizaje y cuáles deberían ser modificados.
5. *Resultados*. Proporciona información sobre los logros del centro teniendo en cuenta el rendimiento académico, las actitudes de los alumnos y la satisfacción de los distintos sectores de la comunidad educativa.

Cada una de estas dimensiones se ha dividido en subdimensiones con el propósito de ofrecerlas de un modo analítico que favorezca su posterior valoración.

Las subdimensiones establecidas para cada una de las dimensiones del Plan EVA son las siguientes:

1. Elementos contextuales y personales
2. Proyectos
  - 2.1. Proyecto educativo de centro
  - 2.2. Proyecto curricular de etapa
  - 2.3. Programación General anual
3. Organización y funcionamiento
  - 3.1. Organos de gobierno
  - 3.2. Coordinación docente
  - 3.3. Equipos de ciclo y Departamentos didácticos
  - 3.4. La comunidad educativa
4. Procesos didácticos
  - 4.1. Relación en el aula y tutoría
  - 4.2. Aspectos metodológicos
  - 4.3. Evaluación
5. Resultados

## 2. ELEMENTOS EVALUABLES

Para cada una de las subdimensiones consideradas en la evaluación de centros se ha establecido un conjunto de elementos evaluables o indicadores que pueden ser valorados mediante instrumentos y procedimientos concretos.

Los elementos evaluables o indicadores de evaluación constituyen, como señala su nombre, la unidad elemental de contenido con significado propio. Estos elementos han sido seleccionados confrontando diversas propuestas y considerando algunos estudios y reflexiones sobre los resultados de las investigaciones en torno a las escuelas eficaces (Purkey y Smith 1983, Chrispeels 1991, OCDE-CERI 1991, etc.).

Se incluyen a continuación dichos elementos con indicación de las dimensiones y subdimensiones a las que pertenecen.

Dimensión	Subdimensión	Elementos evaluables
1. Elementos contextuales y personales		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Características sociales de la zona</li> <li>• Situación socioeconómica de las familias</li> <li>• Posibilidades académicas de la zona</li> <li>• Condiciones de las instalaciones del centro</li> <li>• Adecuación del mobiliario del centro para el desarrollo de sus funciones</li> <li>• Dotación de materiales del centro</li> <li>• Oferta de apoyos externos para facilitar la acción pedagógica</li> <li>• Adecuación de la dotación de personal a las necesidades educativas del centro</li> <li>• Implicación del profesorado en procesos de formación permanente</li> <li>• Autoconcepto del alumnado<sup>2</sup></li> <li>• Expectativas académicas y profesionales del alumnado<sup>2</sup></li> <li>• Motivación del alumnado hacia el aprendizaje</li> </ul>
2. Proyectos	2.1. Proyecto educativo de centro	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaboración del Proyecto educativo centro (PEC)</li> <li>• Aprobación del PEC</li> <li>• Organización general del centro</li> <li>• Priorización y asequibilidad de los objetivos generales</li> <li>• Aceptación del Reglamento de Régimen Interior</li> <li>• Relaciones del centro con otros centros e instituciones</li> <li>• Conocimiento del PEC por la comunidad educativa</li> </ul>
	2.2. Proyecto curricular de etapa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprobación del Proyecto curricular etapa (PCE)</li> <li>• Contenidos del PCE</li> <li>• Adecuación de los objetivos a las características y posibilidades de los alumnos</li> <li>• Decisiones sobre metodología didáctica</li> <li>• Criterios generales para la evaluación de los aprendizajes y la promoción del alumnado</li> <li>• Orientaciones para la incorporación de los temas transversales</li> <li>• Criterios para atender la diversidad y para realizar las adaptaciones curriculares</li> <li>• Determinación de materias optativas<sup>2</sup></li> <li>• Criterios para evaluar los procesos de enseñanza y la práctica docente</li> <li>• Utilidad del PCE</li> </ul>

Dimensión	Subdimensión	Elementos evaluables
	2.3. Programación Genera anual	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaboración de la Programación General anual (PGA)</li> <li>• Aprobación de la PGA</li> <li>• Decisiones sobre organización y funcionamiento del centro</li> <li>• Criterios para la elaboración de los horarios del alumnado</li> <li>• Criterios para la elaboración de los horarios del personal docente</li> <li>• Procedimientos para el control y evaluación de la PGA</li> <li>• Contenidos de la PGA</li> <li>• Accesibilidad de la PGA</li> </ul>
3. Organización y funcionamiento	3.1. Organos de gobierno	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proceso de toma de decisiones por el equipo directivo</li> <li>• Capacidad de liderazgo del equipo directivo</li> <li>• Dirección y coordinación de las actividades por el director</li> <li>• Coordinación de las actividades académicas por el Jefe de Estudios</li> <li>• Coordinación de las actividades administrativas por el Secretario/Administrador</li> <li>• Eficiencia de la gestión económica</li> <li>• Supervisión por el Consejo Escolar de la actividad general del centro</li> <li>• Competencias ejercidas por el Consejo Escolar</li> <li>• Competencias ejercidas por el Claustro</li> </ul>
	3.2. Coordinación docente	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Competencias ejercidas por la Comisión de Coordinación Pedagógica</li> <li>• Proceso de seguimiento de los Proyectos curriculares de etapa</li> <li>• Competencias ejercidas por el Departamento de Orientación<sup>2</sup></li> <li>• Competencias ejercidas por el Departamento de Actividades complementarias y extraescolares<sup>2</sup></li> <li>• Organización y funcionamiento de la orientación educativa</li> <li>• Organización y funcionamiento de la acción tutorial</li> <li>• Organización de las actividades complementarias y extraescolares</li> </ul>

Dimensión	Subdimensión	Elementos evaluables
	3.3. Equipos de ciclo y Departamentos didácticos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organización de la enseñanza por ciclos<sup>1</sup></li> <li>• Plan de trabajo común de los maestros del ciclo<sup>1</sup></li> <li>• Actividades complementarias y extraescolares desarrolladas</li> <li>• Criterios comunes de evaluación</li> <li>• Revisión de los planes de trabajo y de las programaciones didácticas</li> <li>• Desarrollo de la programación</li> <li>• Actividades de investigación y de innovación</li> <li>• Actuaciones del equipo de ciclo para realizar la orientación educativa<sup>1</sup></li> <li>• Contenidos de la programación didáctica del Departamento<sup>2</sup></li> <li>• Resolución de las reclamaciones sobre calificaciones del alumnado</li> </ul>
	3.4. La comunidad educativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participación en las elecciones al Consejo Escolar</li> <li>• Actividades para el conocimiento del entorno</li> <li>• Relaciones con el entorno</li> <li>• Utilización de los recursos del centro por la comunidad</li> <li>• Procedimientos de información a padres y madres</li> <li>• Procedimientos para la participación efectiva de padres y madres</li> <li>• Colaboración de las Asociaciones de padres</li> <li>• Colaboración de las Asociaciones de alumnos<sup>2</sup></li> <li>• Funcionamiento de la Junta de Delegados<sup>2</sup></li> <li>• Representación del alumnado en el Consejo Escolar<sup>1</sup></li> </ul>
4. Procesos didácticos	4.1. Relación en el aula y tutoría	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interacción profesorado-alumnado</li> <li>• Clima en el aula</li> <li>• Interacción alumnado-alumnado</li> <li>• Coordinación tutor/profesorado de las tareas educativas</li> <li>• Atención al alumnado y a las familias</li> </ul>
	4.2. Aspectos metodológicos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Procedimientos de trabajo en el aula</li> <li>• Adecuación de las actividades de enseñanza-aprendizaje a los objetivos previstos</li> </ul>

Dimensión	Subdimensión	Elementos evaluables
5. Resultados	4.3. Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Actividades de motivación del alumnado</li> <li>• Atención a la diversidad</li> <li>• Selección y utilización de recursos y materiales</li> <li>• Adecuación al PCE</li>   <li>• Criterios</li> <li>• Técnicas y procesos de evaluación</li> <li>• Procesos de profundización y adopción de medidas educativas complementarias para la atención a la diversidad</li> <li>• Procedimientos para informar de los resultados</li> <li>• Coherencia con el PCE</li> <li>• Valoración de la práctica docente</li>   <li>• Grado de satisfacción de los sectores de la comunidad educativa</li> <li>• Actitudes cívico-sociales desarrolladas por el alumnado</li> <li>• Calificaciones escolares por área, materia y grupo</li> <li>• Tasas de promoción</li> <li>• Índices de abandono<sup>2</sup> y de repetición</li> <li>• Índices de progresión absoluta</li> <li>• Tasas de absentismo de alumnos</li> <li>• Resultados de las pruebas de acceso a la Universidad</li> </ul>

---

<sup>1</sup> Sólo para Educación Primaria.

<sup>2</sup> Sólo para Educación Secundaria.

<sup>2o</sup> Sólo para Educación Secundaria obligatoria.

### 3. FICHAS DE EVALUACION

En principio, la información que es preciso recopilar a la hora de evaluar algo ha de permitir conocer las características más importantes de aquellos aspectos en los que se supone que reside su mérito y su valor.

En el Plan EVA se pretende obtener la información más relevante de cada uno de los elementos o indicadores de evaluación establecidos. Para ello el tipo de información que se desea obtener en cada elemento se define lo más inequívocamente posible dando lugar a un rasgo o ítem. Cuando la información deseada sobre un elemento o indicador no ha sido posible definirla a través de un único ítem o rasgo se hace en dos o más.

Los ítems o rasgos correspondientes a los indicadores de cada subdimensión se agrupan en **fichas de evaluación**.

#### 3.1. Estructura y contenido de las fichas de evaluación

Las Fichas de evaluación son el eje vertebrador del Plan EVA. El conjunto de todas ellas constituye la síntesis de la evaluación del centro y la guía y el punto de partida para elaborar los informes y propuestas del Equipo evaluador.

Cada ficha tiene entidad en sí misma y se corresponde con alguna de las subdimensiones definidas en el diseño.

El Plan EVA consta de un conjunto de fichas de evaluación, desglosadas por niveles educativos para adaptarlas a las características propias de éstos: doce fichas de evaluación para centros de Educación Primaria y doce fichas de evaluación para centros de Educación Secundaria. Las diferencias entre las fichas de evaluación de Primaria y Secundaria no son substanciales y afectan fundamentalmente a las diferencias organizativas entre los centros de ambos niveles.

La estructura de cada ficha de evaluación consta de:

- Cabecera: en ella se precisa el número de la ficha, su título y la subdimensión correspondiente, además de una serie de datos básicos referidos al centro que se va a evaluar.
- Rasgos: son los elementos fundamentales de las subdimensiones. Cada uno de estos rasgos está acompañado de una escala de valoración que contempla seis categorías (0-1-2-3-4-5); se describen la primera y últimas categorías en cada rasgo. Los rasgos presuponen los criterios de valoración porque en el conjunto de ellos se encuentra la definición operacional de un centro óptimo. Algunos rasgos recogen exclusivamente datos cuantitativos. Desde el punto de vista formal, este cuerpo de la ficha presenta una estructura en tres columnas. La columna de la derecha recoge los rasgos definidos, generalmente, de forma positiva (valor 5); la columna de la izquierda recoge estos mismos aspectos definidos, generalmente, de forma negativa (valor 0) y la columna central contiene la escala de valoración.
- Observaciones: al final de cada ficha de evaluación hay un apartado que permite consignar todas aquellas situaciones especiales que pueden concurrir en un centro y que no están recogidos en las fichas, pero que pueden ser necesarios a la hora de realizar la valoración o de justificarla.

Como se ha indicado anteriormente, el conjunto de todas las fichas constituye la síntesis de la evaluación del centro y la guía para elaborar los informes y propuestas por parte del Equipo evaluador. Son también el marco referencial para la elaboración de los instrumentos.

### **3.2. Cuadros de fuentes de información**

Para obtener la información que demanda cada ficha se aconseja recurrir a unas **fuentes de información**. Son el puente entre las fichas de evaluación y los instrumentos. En ellos se determina qué instrumento concreto y qué fuente de información va a ser utilizada para recabar la información que se considera precisa sobre cada uno de los rasgos de la fichas. Serán, posteriormente, un elemento importante en la cumplimentación de la fichas porque facilita la tarea de localizar la información a la hora de realizar la valoración de cada rasgo.

El diseño del Plan EVA propone unas determinadas fuentes de información para cada uno de los rasgos de las distintas fichas de evaluación, pero deja plena libertad a los Equipos de evaluación para utilizar otras fuentes de información si lo consideran necesario, para ampliarlas o reducirlas, con tal que la información obtenida haya sido contrastada suficientemente.

Se incluyen a continuación las fichas de evaluación de Educación Primaria y de Educación Secundaria. Para facilitar la visión de conjunto de las fichas y de sus respectivas fuentes de información se presenta, para cada una, en la página de la izquierda el cuadro que contiene las fuentes y, a continuación, en la página de la derecha la ficha de evaluación correspondiente.

**Educación Primaria**

---

**Fichas de evaluación y  
fuentes de información**

Rasgos	Fuentes de información			
	Reunión Equipo directivo	Visita instalaciones	Cuestionario Equipo directivo	Cuestionario profesorado
1	●			
2	●			
3	●	●		
4	●	●		
5		●		
6	●		●	●
7	●			
8	●			
9				●
10	●			

Fuentes complementarias:

- Documento de Organización de Centros (D.O.C.).
- Representantes de los padres en el Consejo Escolar.
- Representante del Ayuntamiento en el Consejo Escolar.
- Alumnos y alumnas.

<b>Denominación del Centro:</b>		<b>Clave:</b>
<b>Localidad:</b>	<b>Nivel: Educación Primaria</b>	<b>Régimen jurídico:</b>

- |   |  |             |   |
|---|--|-------------|---|
| 1 | <i>La zona en que está ubicado el Centro presenta graves problemas sociales.</i>                             | 0 1 2 3 4 5 | <i>La zona en que está ubicado el Centro no presenta problemas de tipo social.</i>                    |
| 2 | <i>La zona carece de puestos escolares del nivel inmediato superior.</i>                                     | 0 1 2 3 4 5 | <i>En la zona existe una oferta suficiente de puestos escolares del nivel inmediato superior.</i>     |
| 3 | <i>Las instalaciones escolares presentan deficiencias importantes.</i>                                       | 0 1 2 3 4 5 | <i>Todas las instalaciones escolares tienen unas condiciones óptimas.</i>                             |
| 4 | <i>El Centro no dispone del mobiliario necesario para el desarrollo de sus funciones.</i>                    | 0 1 2 3 4 5 | <i>El Centro dispone del mobiliario adecuado para el desarrollo de sus funciones.</i>                 |
| 5 | <i>La dotación de materiales del Centro es insuficiente.</i>   | 0 1 2 3 4 5 | <i>La dotación de materiales del Centro es óptima.</i>  |
| 6 | <i>El Centro no cuenta con una oferta efectiva de apoyos externos que facilite su acción pedagógica.</i>     | 0 1 2 3 4 5 | <i>El Centro cuenta con una oferta efectiva de apoyos externos que facilita su acción pedagógica.</i> |
| 7 | <i>La dotación de personal (docente y no docente) del Centro es inadecuada para atender sus necesidades.</i> | 0 1 2 3 4 5 | <i>La dotación de personal del Centro es adecuada para satisfacer sus propósitos educativos.</i>      |
| 8 | <i>En general, el profesorado no se implica en procesos de formación permanente.</i>                         | 0 1 2 3 4 5 | <i>El profesorado se implica activamente en procesos de formación permanente.</i>                     |
| 9 | <i>La mayoría de los alumnos y alumnas no muestran motivación alguna por el aprendizaje.</i>                 | 0 1 2 3 4 5 | <i>Los alumnos y alumnas muestran una gran motivación por el aprendizaje.</i>                         |

10 Situación socio-económica predominante entre las familias del alumnado:

- Baja     
  Media-baja     
  Media     
  Media-alta     
  Alta

Observaciones:

Rasgos	Fuentes de información			
	Análisis Proyecto educativo del Centro	Reunión Equipo directivo	Reunión representantes profesorado C.E.	Reunión representantes padres C.E.
1		●	●	●
2		●	●	●
3		●	●	●
4	●			
5	●			
6			●	●
7	●			
8	●			
9	●			
10	●		●	●
11			●	●

Fuentes complementarias:

- Actas del Consejo Escolar.
- Actas del Claustro.
- Representante del alumnado en el Consejo Escolar, si los hay.

<b>Denominación del Centro:</b>	<b>Clave:</b>
<b>Localidad:</b>	<b>Nivel: Educación Primaria</b>
	<b>Régimen jurídico:</b>

1	<i>El Proyecto educativo del Centro se ha elaborado sin el análisis previo de las necesidades y expectativas de los sectores de la comunidad educativa, de la problemática social del entorno y del clima y posibilidades del Centro.</i>	0 1 2 3 4 5	<i>La elaboración del Proyecto educativo del Centro se ha efectuado tras el análisis de las necesidades y expectativas de los sectores de la comunidad educativa, de la problemática social del entorno y del clima y posibilidades del Centro.</i>
2	<i>En la elaboración del Proyecto educativo del Centro no se han considerado los criterios y propuestas de los órganos de participación de los sectores de la comunidad educativa.</i>	0 1 2 3 4 5	<i>En la elaboración del Proyecto educativo del Centro se han tenido en cuenta los criterios del Consejo Escolar y las propuestas del Claustro de profesores.</i>
3	<i>El Proyecto educativo del Centro no ha sido aprobado por el Consejo Escolar.</i>	0 1 2 3 4 5	<i>El Proyecto educativo del Centro ha sido aprobado por el Consejo Escolar tras su análisis y evaluación.</i>
4	<i>El Proyecto educativo del Centro no contiene la organización general del Centro o la establecida no es consecuente con los fines y principios de la educación.</i>	0 1 2 3 4 5	<i>La organización general del Centro contenida en el Proyecto educativo del Centro es consecuente con los fines y principios de la educación.</i>
5	<i>Los objetivos generales del Proyecto educativo del Centro son poco realistas.</i>	0 1 2 3 4 5	<i>Los objetivos del Proyecto educativo del Centro están priorizados correctamente y son asequibles.</i>
6	<i>El Proyecto educativo del Centro no incluye Reglamento de régimen interior o el que se incluye no es aceptado por los distintos sectores de la comunidad educativa.</i>	0 1 2 3 4 5	<i>El Reglamento de régimen interior incluido en el Proyecto educativo del Centro es aceptado por los distintos sectores de la comunidad educativa.</i>
7	<i>El Proyecto educativo del Centro no aborda la colaboración entre los distintos sectores de la comunidad educativa.</i>	0 1 2 3 4 5	<i>El Proyecto educativo del Centro incluye procedimientos adecuados para favorecer la colaboración entre los distintos sectores de la comunidad educativa.</i>
8	<i>El Proyecto educativo del Centro no recoge las decisiones sobre la coordinación con los servicios sociales y educativos del municipio y las relaciones previstas con instituciones públicas y privadas.</i>	0 1 2 3 4 5	<i>El Proyecto educativo del Centro especifica, de forma apropiada, las relaciones del Centro con otros centros, servicios educativos municipales, instituciones, etc.</i>
9	<i>El Proyecto educativo del Centro no señala las condiciones en las que podrán estar representados los alumnos, con voz pero sin voto, en el Consejo Escolar.</i>	0 1 2 3 4 5	<i>El Proyecto educativo del Centro establece convenientemente las condiciones en las que podrán estar representados los alumnos, con voz pero sin voto, en el Consejo Escolar.</i>
10	<i>El Proyecto educativo del Centro resulta farragoso y poco inteligible.</i>	0 1 2 3 4 5	<i>El Proyecto educativo del Centro permite captar de forma clara cual es la idiosincrasia del Centro.</i>
11	<i>El Proyecto educativo del Centro no es conocido por la comunidad educativa.</i>	0 1 2 3 4 5	<i>El Proyecto educativo del Centro es conocido por la mayoría de la comunidad educativa.</i>

Observaciones:

Rasgos	Fuentes de información		
	Análisis Proyecto curricular de etapa	Reunión representantes profesorado C.E.	Reunión Comisión Coordinación Pedagógica
1		●	
2	●		●
3	●		●
4	●		●
5	●		●
6	●		●
7	●		●
8	●		●
9	●		●
10	●		●
11	●		●
12	●	●	●

Fuentes complementarias:

- Actas del Claustro.
- Documentación de la Comisión de Coordinación Pedagógica.
- Equipo directivo.
- Profesorado.

Ficha de evaluación nº 3

PROYECTOS  
 Proyecto curricular de etapa  
 Infantil  Primaria

<b>Denominación del Centro:</b>	<b>Clave:</b>
<b>Localidad:</b>	<b>Nivel:</b> Educación Primaria <b>Régimen jurídico:</b>

1	<i>El Proyecto curricular de etapa ha sido aprobado por el Claustro de profesores sin un análisis previo del mismo.</i>	0 1 2 3 4 5	<i>El Proyecto curricular de etapa ha sido aprobado por el Claustro de profesores tras su análisis.</i>
2	<i>Los objetivos del Proyecto curricular de etapa no se adecuan a las necesidades y posibilidades de los alumnos del Centro.</i>	0 1 2 3 4 5	<i>Los objetivos del Proyecto curricular de etapa se adecuan a las necesidades y posibilidades de los alumnos del Centro.</i>
3	<i>En el Proyecto curricular de etapa no se efectúa la distribución de los objetivos, contenidos y criterios de evaluación de las distintas áreas.</i>	0 1 2 3 4 5	<i>En el Proyecto curricular de etapa se ofrece una adecuada distribución de los objetivos, contenidos y criterios de evaluación de las distintas áreas.</i>
4	<i>El Proyecto curricular de etapa no incluye orientaciones para incorporar los temas transversales.</i>	0 1 2 3 4 5	<i>El Proyecto curricular de etapa incluye orientaciones adecuadas para incorporar los temas transversales.</i>
5	<i>El Proyecto curricular de etapa no incluye la programación de las actividades complementarias y extraescolares.</i>	0 1 2 3 4 5	<i>El Proyecto curricular de etapa explicita una adecuada programación de las actividades complementarias y extraescolares.</i>
6	<i>El Proyecto curricular de etapa no incorpora decisiones de carácter general sobre metodología didáctica.</i>	0 1 2 3 4 5	<i>El Proyecto curricular de etapa recoge adecuadas decisiones de carácter general sobre metodología didáctica.</i>
7	<i>El Proyecto curricular de etapa no prevé criterios y procedimientos para realizar, en su caso, las adaptaciones curriculares para los alumnos con necesidades educativas especiales.</i>	0 1 2 3 4 5	<i>El Proyecto curricular de etapa establece criterios y procedimientos apropiados para realizar las adaptaciones curriculares para los alumnos con necesidades educativas especiales, si los hay.</i>
8	<i>El Proyecto curricular de etapa no hace referencia a los materiales y recursos didácticos que se van a utilizar.</i>	0 1 2 3 4 5	<i>El Proyecto curricular de etapa determina convenientemente los materiales y recursos didácticos que se van a utilizar, incluidos los libros para uso de los alumnos.</i>
9	<i>El Proyecto curricular de etapa no recoge la organización de la orientación educativa ni la planificación de la acción tutorial.</i>	0 1 2 3 4 5	<i>El Proyecto curricular de etapa incluye una adecuada organización de la orientación educativa y un adecuado plan de acción tutorial.</i>
10	<i>El Proyecto curricular de etapa no establece criterios generales sobre la evaluación de los aprendizajes y promoción de los alumnos.</i>	0 1 2 3 4 5	<i>El Proyecto curricular de etapa fija criterios generales adecuados para la evaluación de los aprendizajes y promoción de los alumnos.</i>
11	<i>En el Proyecto curricular de etapa no se establecen criterios para evaluar, y en su caso revisar, los procesos de enseñanza y la práctica docente de los maestros.</i>	0 1 2 3 4 5	<i>El Proyecto curricular de etapa establece criterios adecuados para evaluar, y en su caso revisar, los procesos de enseñanza y la práctica docente de los maestros.</i>
12	<i>El Proyecto curricular de etapa resulta un instrumento poco útil.</i>	0 1 2 3 4 5	<i>El Proyecto curricular de etapa puede utilizarse como marco de referencia para decidir sobre objetivos y contenidos, metodología y criterios de evaluación.</i>

Observaciones:

Rasgos	Fuentes de información			
	Análisis Programación General anual	Reunión Equipo directivo	Reunión representantes profesorado C.E.	Reunión representantes padres C.E.
1			●	●
2			●	●
3		●	●	
4	●			
5	●			●
6	●			
7	●			
8	●	●		
9			●	●

Fuentes complementarias:

- Actas del Consejo Escolar.
- Actas del Claustro de profesores.
- Memoria del año académico anterior.
- Representante del alumnado en el Consejo Escolar, si los hay.

<b>Denominación del Centro:</b>	<b>Clave:</b>	
<b>Localidad:</b>	<b>Nivel: Educación Primaria</b>	<b>Régimen jurídico:</b>

- |   |  |             |  |
|---|--|-------------|--|
| 1 | <i>En el proceso de elaboración de la Programación General anual no se han tenido en cuenta las deliberaciones y acuerdos del Claustro de profesores y del Consejo Escolar.</i>        | 0 1 2 3 4 5 | <i>El Equipo directivo ha elaborado la Programación General anual teniendo en cuenta las deliberaciones y acuerdos del Claustro de profesores y del Consejo Escolar.</i>   |
| 2 | <i>No ha habido un estudio de la Programación General anual por el Consejo Escolar antes de su aprobación.</i>   | 0 1 2 3 4 5 | <i>El Consejo Escolar ha estudiado y debatido exhaustivamente la Programación General anual antes de su aprobación.</i>  |
| 3 | <i>La Programación General anual no incluye las decisiones sobre la organización y el funcionamiento del Centro adoptadas para el correspondiente curso académico.</i>                 | 0 1 2 3 4 5 | <i>La Programación General anual incluye todas las decisiones sobre la organización y el funcionamiento del Centro adoptadas para el correspondiente curso académico.</i>  |
| 4 | <i>Los criterios para la elaboración del horario de alumnos, previstos en la Programación General anual, no se adecuan a las prescripciones legales y pedagógicas.</i>                 | 0 1 2 3 4 5 | <i>Los criterios para la elaboración del horario de alumnos, incluidos en la Programación General anual, se adecuan a las prescripciones legales y pedagógicas.</i>  |
| 5 | <i>Los horarios del personal docente, previstos en la Programación General anual, no facilitan la coordinación del profesorado y la atención a los padres y madres de los alumnos.</i> | 0 1 2 3 4 5 | <i>Los horarios del personal docente facilitan el cumplimiento de las tareas de coordinación del profesorado y la atención a los padres y madres de los alumnos.</i>   |
| 6 | <i>La Programación General anual no incluye un programa anual de actividades complementarias y extraescolares o el previsto presenta graves deficiencias.</i>                          | 0 1 2 3 4 5 | <i>En la Programación General anual se incluye un adecuado programa anual de actividades complementarias y extraescolares.</i>   |
| 7 | <i>La Programación General anual no incorpora procedimientos que permitan su control y la evaluación de su grado de cumplimiento.</i>  | 0 1 2 3 4 5 | <i>La Programación General anual incorpora procedimientos apropiados para su control y para la evaluación de su grado de cumplimiento.</i>   |
| 8 | <i>La Programación General anual resulta ser un instrumento formalmente correcto, pero carente de funcionalidad.</i>   | 0 1 2 3 4 5 | <i>La Programación General anual permite garantizar el desarrollo coordinado de todas las actividades educativas, el ejercicio de las funciones de los distintos órganos y la participación de todos los sectores de la comunidad escolar.</i> |
| 9 | <i>Los miembros de la comunidad educativa no tienen acceso a la Programación General anual o el sistema de acceso previsto es ineficaz.</i>  | 0 1 2 3 4 5 | <i>Los miembros de la comunidad educativa tienen fácil acceso a la Programación General anual.</i>   |

Observaciones:

Rasgos	Fuentes de información		
	Reunión Equipo directivo	Reunión representantes profesorado C.E.	Reunión representantes padres C.E.
1		●	●
2		●	●
3		●	●
4		●	●
5		●	●
6		●	●
7	●	●	●
8	●	●	●
9	●	●	●
10	●	●	
11	●	●	
12	●	●	

Fuentes complementarias:

- Actas del Consejo Escolar.
- Actas del Claustro.
- Documentación de la Secretaría.
- Representantes del alumnado en el Consejo Escolar, si los hay.
- Directivos de las Asociaciones de padres de alumnos.
- Director.
- Jefe de Estudios.
- Secretario.
- Representante del Ayuntamiento en el Consejo Escolar.

<b>Denominación del Centro:</b>	<b>Clave:</b>	
<b>Localidad:</b>	<b>Nivel: Educación Primaria</b>	<b>Régimen jurídico:</b>
1 <i>El Equipo directivo evita tomar decisiones en el ámbito de sus competencias.</i>	0 1 2 3 4 5	<i>El Equipo directivo toma las decisiones adecuadas en el momento oportuno.</i>
2 <i>El Equipo directivo no tiene capacidad de liderazgo.</i>	0 1 2 3 4 5	<i>La capacidad de liderazgo del Equipo directivo es reconocida por los miembros del Centro.</i>
3 <i>El Director no ejerce de forma eficaz la dirección y la coordinación de las actividades del Centro.</i>	0 1 2 3 4 5	<i>El Director dirige y coordina todas las actividades del Centro de forma eficaz y de acuerdo con las disposiciones vigentes.</i>
4 <i>El Jefe de Estudios no coordina las actividades académicas en relación con el Proyecto educativo del Centro, los Proyectos curriculares de etapa y la Programación General anual.</i>	0 1 2 3 4 5	<i>El Jefe de Estudios coordina adecuadamente las actividades académicas en relación con el Proyecto educativo del Centro, los Proyectos curriculares de etapa y la Programación General anual.</i>
5 <i>El Secretario no coordina las actividades administrativas del Centro.</i>	0 1 2 3 4 5	<i>El Secretario coordina eficazmente las actividades administrativas.</i>
6 <i>La gestión económica del centro resulta muy poco eficiente.</i>	0 1 2 3 4 5	<i>La gestión económica del centro resulta muy eficiente.</i>
7 <i>El Consejo Escolar no ha supervisado la actividad general del Centro en sus aspectos administrativos y docentes.</i>	0 1 2 3 4 5	<i>El Consejo Escolar supervisa adecuadamente la actividad general del Centro en sus aspectos administrativos y docentes.</i>
8 <i>El Consejo Escolar no ha realizado el análisis del rendimiento escolar.</i>	0 1 2 3 4 5	<i>El Consejo Escolar analiza y valora la evolución del rendimiento escolar general a través de los resultados de las evaluaciones.</i>
9 <i>El Consejo Escolar no se interesa por la participación del Centro en actividades culturales, deportivas y recreativas.</i>	0 1 2 3 4 5	<i>El Consejo Escolar establece los criterios sobre la participación del Centro en actividades culturales, deportivas y recreativas.</i>
10 <i>El Claustro no aborda los temas pedagógicos que son de su competencia.</i>	0 1 2 3 4 5	<i>El Claustro debate oportunamente y toma decisiones sobre los temas pedagógicos que son de su competencia.</i>
11 <i>El Claustro no ha realizado el análisis del rendimiento escolar.</i>	0 1 2 3 4 5	<i>El Claustro analiza y valora la evolución del rendimiento escolar general a través de los resultados de las evaluaciones.</i>
12 <i>El Claustro no ha promovido ninguna iniciativa en el ámbito de la experimentación e investigación pedagógicas.</i>	0 1 2 3 4 5	<i>El Claustro ha promovido diversas iniciativas de experimentación e investigación pedagógicas de calidad.</i>

Observaciones:

Rasgos	Fuentes de información			
	Reunión Equipo directivo	Reunión representantes padres C.E.	Reunión representantes profesorado C.E.	Reunión Comisión Coordinación Pedagógica
1				●
2				●
3			●	●
4				●
5			●	●
6	●	●	●	
7	●	●	●	
8	●	●		
9	●		●	

Fuentes complementarias:

- Actas y documentos de la Comisión de Coordinación Pedagógica.
- Programación General anual.
- Representantes del profesorado en el Consejo Escolar.
- Representantes de los padres de alumnos en el Consejo Escolar.
- Directivos de las Asociaciones de padres de alumnos.
- Director o directora.
- Jefe de Estudios.
- Representante del Ayuntamiento en el Consejo Escolar.
- Maestros tutores.

<b>Denominación del Centro:</b>	<b>Clave:</b>
<b>Localidad:</b>	<b>Nivel: Educación Primaria</b>
	<b>Régimen jurídico:</b>

- |    |  |             |   |
|----|--|-------------|---|
| 1* | <i>La Comisión de Coordinación Pedagógica no ha establecido las directrices generales para la elaboración y revisión de los Proyectos curriculares de etapa.</i>   | 0 1 2 3 4 5 | <i>La Comisión de Coordinación Pedagógica ha establecido las directrices generales adecuadas para la elaboración y revisión de los Proyectos curriculares de etapa.</i>   |
| 2* | <i>La Comisión de Coordinación Pedagógica no ha establecido criterios para asegurar la coherencia entre el Proyecto educativo del Centro, los Proyectos curriculares de etapa y la Programación General anual.</i> | 0 1 2 3 4 5 | <i>La Comisión de Coordinación Pedagógica ha establecido criterios adecuados para asegurar la coherencia entre el Proyecto educativo del Centro, los Proyectos curriculares de etapa y la Programación General anual.</i> |
| 3* | <i>La Comisión de Coordinación Pedagógica no utiliza ningún procedimiento para velar por el cumplimiento de los Proyectos curriculares de etapa.</i>   | 0 1 2 3 4 5 | <i>La Comisión de Coordinación Pedagógica efectúa un adecuado seguimiento del cumplimiento de los Proyectos curriculares de etapa.</i>  |
| 4* | <i>La Comisión de Coordinación Pedagógica no ha elaborado propuestas para la organización de la orientación educativa y del plan de acción tutorial.</i>   | 0 1 2 3 4 5 | <i>La Comisión de Coordinación Pedagógica ha elaborado valiosas propuestas para la organización de la orientación educativa y del plan de acción tutorial.</i>  |
| 5  | <i>Los maestros tutores no desarrollan la orientación educativa y el plan de acción tutorial previstos en el Proyecto curricular de etapa.</i>   | 0 1 2 3 4 5 | <i>Los maestros tutores desarrollan de forma coordinada y eficaz la orientación educativa y el plan de acción tutorial previstos en el Proyecto curricular de etapa.</i>  |
| 6  | <i>Los maestros tutores no orientan ni asesoran a los alumnos sobre sus posibilidades educativas.</i>  | 0 1 2 3 4 5 | <i>Los maestros tutores orientan y asesoran eficazmente a los alumnos sobre sus posibilidades educativas.</i>   |
| 7  | <i>Los maestros tutores no atienden ni cuidan a los alumnos en los períodos de recreo y en otras actividades no lectivas.</i>  | 0 1 2 3 4 5 | <i>Los maestros tutores atienden y cuidan debidamente a los alumnos en los períodos de recreo y en otras actividades no lectivas.</i>   |
| 8  | <i>La organización de las actividades complementarias y extraescolares puede crear situaciones de discriminación entre los alumnos.</i>  | 0 1 2 3 4 5 | <i>Las actividades complementarias y extraescolares se organizan de forma que ningún alumno quede discriminado por razones económicas o de cualquier tipo.</i>  |
| 9  | <i>No se ha organizado la utilización y el funcionamiento de la biblioteca escolar.</i>  | 0 1 2 3 4 5 | <i>La utilización y el funcionamiento de la biblioteca escolar son muy efectivos.</i>   |

Observaciones:

\* En los centros con menos de doce unidades las funciones de la Comisión de Coordinación Pedagógica serán asumidas por el Claustro.

Rasgos	Fuentes de información			
	Análisis documentación Equipo de ciclo	Reunión Equipo de directivo	Reunión Comisión Coordinación Pedagógica	Reunión Equipo de ciclo
1	●	●		●
2	●			●
3	●		●	●
4	●			●
5	●		●	●
6	●	●		●
7	●		●	●
8	●		●	●

Fuentes complementarias:

- Actas y documentos de la Comisión de Coordinación Pedagógica.
- Trabajos de los alumnos y alumnas.
- Pruebas de evaluación
- Jefe de Estudios.

<b>Denominación del Centro:</b>			<b>Clave:</b>
<b>Localidad:</b>	<b>Nivel:</b> Educación Primaria	<b>Régimen jurídico:</b>	
<b>Equipo del</b> <input type="checkbox"/> <b>Primer</b> <input type="checkbox"/> <b>Segundo</b> <input type="checkbox"/> <b>Tercer ciclo</b>	<b>N.º de componentes:</b>		

- |   |   |             |  |
|---|---|-------------|--|
| 1 | <i>La organización y el desarrollo de la enseñanza no se corresponde con una organización de la enseñanza en "ciclos".</i>  | 0 1 2 3 4 5 | <i>Existe una organización de la enseñanza por ciclos en la que los alumnos y maestros del ciclo no se agrupan permanentemente por cursos.</i>   |
| 2 | <i>Cada uno de los maestros que imparte docencia en el ciclo tiene su propio plan de trabajo.</i>   | 0 1 2 3 4 5 | <i>Existe un plan de trabajo común para todos los maestros del ciclo, basado en el desarrollo de los objetivos y de los temas transversales recogidos en el correspondiente Proyecto curricular de etapa.</i>  |
| 3 | <i>No hay coordinación entre los maestros del ciclo para preparar los recursos didácticos, para distribuir espacios y tiempos, para programar las actividades y las adaptaciones curriculares, en su caso, etc.</i> | 0 1 2 3 4 5 | <i>La preparación de los recursos didácticos, la distribución de espacios y de tiempos, la programación de actividades y de las adaptaciones curriculares, en su caso, etc. se realiza de forma conjunta por el Equipo de ciclo, a partir de un plan de trabajo común.</i> |
| 4 | <i>El Equipo de ciclo no organiza y realiza actividades complementarias y extraescolares.</i>   | 0 1 2 3 4 5 | <i>El Equipo de ciclo prepara y realiza adecuadamente un número importante de actividades complementarias y extraescolares.</i>  |
| 5 | <i>El Equipo de ciclo no prevé explícitamente procedimientos, instrumentos y tiempos para realizar la orientación educativa de los alumnos.</i>   | 0 1 2 3 4 5 | <i>El Equipo de ciclo diseña estrategias, elabora instrumentos para recoger información, reserva tiempos en los horarios personales de los maestros, etc. para que éstos puedan realizar la orientación educativa de sus alumnos.</i>                                      |
| 6 | <i>Cada maestro del ciclo aplica sus propios criterios para evaluar los aprendizajes y decidir la promoción de los alumnos.</i>   | 0 1 2 3 4 5 | <i>Todos los maestros del ciclo aplican criterios adecuados y comunes para evaluar los aprendizajes y decidir la promoción de los alumnos.</i>   |
| 7 | <i>El Equipo de ciclo no aplica ningún mecanismo para evaluar y, en su caso, revisar los planes de trabajo y la práctica docente de los maestros.</i>   | 0 1 2 3 4 5 | <i>Hay un análisis permanente del desarrollo de los planes de trabajo y de los resultados obtenidos para introducir, en su caso, las modificaciones oportunas.</i>   |
| 8 | <i>El Equipo de ciclo no formula propuestas a los órganos correspondientes para la revisión y mejora de la organización y desarrollo de las enseñanzas del ciclo.</i>   | 0 1 2 3 4 5 | <i>El Equipo de ciclo formula propuestas adecuadas al Equipo directivo, al Claustro y a la Comisión de Coordinación Pedagógica relativas a la elaboración o mejora del Proyecto educativo, del Proyecto curricular de etapa y de la Programación general anual.</i>        |

Observaciones:

Rasgos	Fuentes de información			
	Reunión Equipo directivo	Reunión representantes profesorado C.E.	Reunión representantes padres C.E.	Cuestionario Equipo directivo
1				●
2	●	●	●	
3	●	●	●	
4	●	●	●	
5	●		●	
6	●		●	
7	●		●	
8	●			

Fuentes complementarias:

- Actas del Consejo Escolar.
- Directivos de las Asociaciones de padres de alumnos.
- Director o directora.
- Jefe de Estudios.
- Representante del Ayuntamiento en el Consejo Escolar.

<b>Denominación del Centro:</b>	<b>Clave:</b>
<b>Localidad:</b>	<b>Nivel:</b> Educación Primaria
	<b>Régimen jurídico:</b>

1 *Porcentajes de participación en las elecciones al Consejo Escolar:*

Profesorado:  %      Padres y madres:  %

- |   |  |             |  |
|---|--|-------------|--|
| 2 | <i>No se han organizado actividades de conocimiento del entorno.</i>   | 0 1 2 3 4 5 | <i>Se ha facilitado el conocimiento del entorno a los alumnos del Centro de manera efectiva.</i>   |
| 3 | <i>El Centro no ha realizado actividades culturales o deportivas conjuntamente con otras instituciones.</i>  | 0 1 2 3 4 5 | <i>El Centro ha realizado numerosas actividades culturales y/o deportivas conjuntamente con instituciones del entorno.</i>                                 |
| 4 | <i>Las instalaciones del Centro nunca han sido utilizadas para fines sociales y culturales del entorno.</i>  | 0 1 2 3 4 5 | <i>Las instalaciones del Centro se utilizan habitualmente para fines sociales y culturales del entorno.</i>  |
| 5 | <i>Los padres y madres de los alumnos nunca son informados por sus representantes de los acuerdos tomados en el Consejo Escolar.</i>                         | 0 1 2 3 4 5 | <i>Los padres y madres de los alumnos reciben información completa, por parte de sus representantes, de los acuerdos tomados en el Consejo Escolar.</i>    |
| 6 | <i>No hay establecido ningún procedimiento para que los padres y madres de los alumnos eleven sus propuestas a sus representantes en el Consejo Escolar.</i> | 0 1 2 3 4 5 | <i>Se ha establecido un procedimiento eficaz para que los padres y madres de los alumnos eleven propuestas a sus representantes en el Consejo Escolar.</i> |
| 7 | <i>No hay ninguna colaboración entre las Asociaciones de padres y el Centro.</i>   | 0 1 2 3 4 5 | <i>La colaboración de las Asociaciones de padres con el Centro es continua y eficaz.</i>   |
| 8 | <i>El alumnado no está representado en el Consejo Escolar.</i>   | 0 1 2 3 4 5 | <i>La representación del alumnado en el Consejo Escolar se ha establecido de modo efectivo.</i>  |

Observaciones:

Rasgos	Fuentes de información		
	Reunión Equipo directivo	Observación sistemática del aula	Cuestionario profesorado
1		●	●
2		●	●
3		●	●
4			●
5		●	●
6	●		●
7	●		●
8	●		●
9	●		●

## Fuentes complementarias:

- Comisión de Coordinación Pedagógica.
- Representantes de los padres en el Consejo Escolar.
- Jefe de Estudios.
- Maestros y maestras.
- Alumnos y alumnas.

Ficha de evaluación nº 9

PROCESOS DIDÁCTICOS  
Relación en el aula y tutoría

Denominación del Centro:		Clave:
Localidad:	Nivel: Educación Primaria	Régimen jurídico:
1 <i>Los maestros, en general, mantienen una actitud fría y distante con el alumnado que dificulta la comunicación.</i>	0 1 2 3 4 5	<i>Los maestros mantienen una actitud cálida y cordial con el alumnado que facilita la comunicación.</i>
2 <i>En las aulas existe una disciplina impuesta basada exclusivamente en la autoridad del maestro.</i>	0 1 2 3 4 5	<i>En las aulas existe una autodisciplina basada fundamentalmente en el respeto mutuo entre maestros y alumnos.</i>
3 <i>Los maestros se inhiben con respecto a las actitudes negativas que se generan entre los alumnos (competitividad, individualismo,...)</i>	0 1 2 3 4 5	<i>Los maestros, en general, promueven la creación de actitudes positivas entre los alumnos (respeto, cooperación,...).</i>
4 <i>Los maestros desconocen, generalmente, las relaciones intragrupalas que existen en sus aulas.</i>	0 1 2 3 4 5	<i>Los maestros conocen, generalmente, las relaciones intragrupalas que existen en sus aulas.</i>
5 <i>El clima del aula, en general, dificulta la participación de los alumnos.</i>	0 1 2 3 4 5	<i>El clima del aula favorece la participación, las preguntas y sugerencias por parte de los alumnos.</i>
6 <i>Los maestros tutores no encauzan de manera eficaz las demandas e inquietudes de los alumnos de sus respectivos grupos.</i>	0 1 2 3 4 5	<i>Los maestros tutores encauzan de manera eficaz las demandas e inquietudes de los alumnos de sus respectivos grupos.</i>
7 <i>Los maestros tutores no proporcionan información a los alumnos de sus respectivos grupos sobre sus derechos y deberes.</i>	0 1 2 3 4 5	<i>Los maestros tutores proporcionan información a los alumnos de sus respectivos grupos sobre sus derechos y deberes.</i>
8 <i>Los maestros tutores no ejercen de forma eficaz sus funciones de coordinación con respecto a los profesores de los alumnos de sus grupos.</i>	0 1 2 3 4 5	<i>Los maestros tutores cumplen eficazmente sus funciones de coordinación con respecto a los profesores de los alumnos de sus respectivos grupos.</i>
9 <i>Los maestros tutores no cumplen de forma eficaz sus funciones con respecto a las familias de los alumnos de sus grupos.</i>	0 1 2 3 4 5	<i>Los maestros tutores cumplen eficazmente sus funciones con respecto a las familias de los alumnos de sus respectivos grupos.</i>

Observaciones:

Rasgos	Fuentes de información		
	Análisis de los trabajos del alumnado	Observación sistemática del aula	Cuestionario profesorado
1		●	●
2	●	●	
3		●	●
4	●	●	
5		●	●
6		●	●
7		●	●
8	●	●	●
9	●	●	

Fuentes complementarias:

- Proyecto curricular de etapa.
- Comisión de Coordinación Pedagógica.
- Documentación de los Equipos de ciclo.

<b>Denominación del Centro:</b>		<b>Clave:</b>
<b>Localidad:</b>	<b>Nivel:</b> Educación Primaria	<b>Régimen jurídico:</b>

1	<i>Los maestros, en general, al plantear sus actividades no tienen en cuenta los principios del aprendizaje significativo.</i>	0 1 2 3 4 5	<i>Los maestros, en general, al plantear sus actividades tienen en cuenta los principios del aprendizaje significativo (partir de sus aprendizajes previos, estimular para que aprendan por sí mismos, etc.).</i>
2	<i>Las actividades de enseñanza-aprendizaje desarrolladas no son adecuadas para conseguir los objetivos previstos.</i>	0 1 2 3 4 5	<i>Las actividades de enseñanza-aprendizaje desarrolladas son adecuadas para conseguir los objetivos previstos.</i>
3	<i>Los maestros, en general, no utilizan estímulos ni realizan actividades encaminadas a la motivación de sus alumnos partiendo de los intereses de éstos.</i>	0 1 2 3 4 5	<i>Los maestros, en general, utilizan estímulos y realizan actividades encaminadas a la motivación de sus alumnos partiendo de los intereses de éstos.</i>
4	<i>Los maestros generalmente plantean el mismo plan de trabajo para todos sus alumnos.</i>	0 1 2 3 4 5	<i>Los maestros respetan el ritmo de trabajo de sus alumnos y favorecen su progreso con un plan específico.</i>
5	<i>La metodología que utilizan los maestros no se ajusta a la programación realizada.</i>	0 1 2 3 4 5	<i>La metodología que utilizan los maestros se ajusta a la programación y a sus revisiones razonadas.</i>
6	<i>Los maestros no utilizan procedimientos metodológicos variados.</i>	0 1 2 3 4 5	<i>Los maestros utilizan gran variedad de procedimientos metodológicos en función del tipo de contenido y de las características de sus alumnos.</i>
7	<i>Los recursos didácticos utilizados para realizar las distintas actividades son escasos y se repiten.</i>	0 1 2 3 4 5	<i>Los recursos didácticos utilizados para realizar las distintas actividades son muy ricos y variados.</i>
8	<i>No existe equilibrio entre el trabajo individual y de grupo que realizan los alumnos.</i>	0 1 2 3 4 5	<i>Existe equilibrio entre el trabajo individual y de grupo que realizan los alumnos.</i>
9	<i>Los maestros no realizan adaptaciones curriculares para favorecer el aprendizaje de los alumnos con necesidades educativas especiales.</i>	0 1 2 3 4 5	<i>Los maestros realizan las adaptaciones curriculares que precisan los alumnos con necesidades educativas especiales.</i>

Observaciones:

Rasgos	Fuentes de información		
	Análisis documentación Eq. de ciclo	Observación sistemática del aula	Cuestionario profesorado
1	●		
2	●		
3	●		
4	●		
5		●	●
6		●	●
7	●	●	
8	●		●

Fuentes complementarias:

- Proyecto curricular de etapa.
- Jefe de estudios.
- Comisión de Coordinación Pedagógica.
- Equipos de ciclo.
- Pruebas de evaluación.

<b>Denominación del Centro:</b>	<b>Clave:</b>
<b>Localidad:</b>	<b>Nivel: Educación Primaria</b>
	<b>Régimen jurídico:</b>

1	<i>Los maestros no realizan, generalmente, una evaluación inicial de sus alumnos para adaptar la programación a sus características.</i>	0 1 2 3 4 5	<i>Los maestros, generalmente, realizan una evaluación inicial de sus alumnos para adaptar la programación a sus características específicas.</i>
2	<i>Los maestros utilizan poca variedad de procedimientos e instrumentos para evaluar a sus alumnos y alumnas.</i>	0 1 2 3 4 5	<i>Los maestros utilizan gran variedad de procedimientos e instrumentos para evaluar a sus alumnos y alumnas.</i>
3	<i>No existe coherencia entre el contenido de la evaluación y los objetivos previstos.</i>	0 1 2 3 4 5	<i>Existe coherencia entre el contenido de la evaluación y los objetivos previstos.</i>
4	<i>No existe coherencia entre el contenido de la evaluación y el proceso de enseñanza-aprendizaje seguido.</i>	0 1 2 3 4 5	<i>Existe coherencia entre el contenido de la evaluación y el proceso de enseñanza-aprendizaje seguido.</i>
5	<i>Los maestros no comentan con sus alumnos sus progresos y dificultades durante el proceso de evaluación continua.</i>	0 1 2 3 4 5	<i>Los maestros comentan con los alumnos sus progresos y dificultades durante el proceso de evaluación continua.</i>
6	<i>Los maestros no favorecen la coevaluación y la autoevaluación del alumnado.</i>	0 1 2 3 4 5	<i>Los maestros favorecen la coevaluación y la autoevaluación del alumnado.</i>
7	<i>Los maestros no aplican los criterios generales de evaluación establecidos en el Proyecto curricular.</i>	0 1 2 3 4 5	<i>Los maestros aplican los criterios generales de evaluación establecidos en el Proyecto curricular.</i>
8	<i>Los maestros no introducen las modificaciones necesarias en su práctica docente como consecuencia de los resultados de la evaluación.</i>	0 1 2 3 4 5	<i>Los maestros introducen las modificaciones necesarias en su práctica docente como consecuencia de los resultados de la evaluación.</i>

Observaciones:

Rasgos	Fuentes de información			
	Análisis D.O.C.	Reunión representantes profesorado C.E.	Reunión representantes padres C.E.	Cuestionario Equipo directivo
1		●		
2			●	
3		●		●
4				●
5	●			
6	●			
7				●
8	●			

Fuentes complementarias:

- Actas del Consejo Escolar.
- Actas del Claustro.
- Documentación de la Secretaría.
- Directivos de las Asociaciones de padres de alumnos.
- Equipos de ciclo.
- Jefe de Estudios.

<b>Denominación del Centro:</b>		<b>Clave:</b>
<b>Localidad:</b>	<b>Nivel: Educación Primaria</b>	<b>Régimen jurídico:</b>
1 <i>El profesorado no está satisfecho con el funcionamiento del Centro.</i>	0 1 2 3 4 5	<i>El profesorado está muy satisfecho con el funcionamiento del Centro.</i>
2 <i>Los padres de los alumnos no están satisfechos con el funcionamiento del Centro.</i>	0 1 2 3 4 5	<i>Los padres de los alumnos están muy satisfechos con el funcionamiento del Centro.</i>
3 <i>El nivel de desarrollo de actitudes cívico-sociales por parte del alumnado es insatisfactorio.</i>	0 1 2 3 4 5	<i>El nivel de desarrollo de actitudes cívico-sociales por parte del alumnado es muy satisfactorio.</i>
4 <i>Las tasas de absentismo del alumnado durante el presente curso son muy altas.</i>	0 1 2 3 4 5	<i>Las tasas de absentismo del alumnado durante el presente curso son muy bajas.</i>
5 <i>El porcentaje de alumnos con evaluación positiva al finalizar el pasado curso es muy poco satisfactorio.</i>	0 1 2 3 4 5	<i>El porcentaje de alumnos con evaluación positiva al finalizar el pasado curso es muy satisfactorio.</i>
6 <i>El porcentaje de alumnos que promocionaron al finalizar el pasado curso es muy poco satisfactorio.</i>	0 1 2 3 4 5	<i>El porcentaje de alumnos que promocionaron al finalizar el pasado curso es muy satisfactorio.</i>
7 <i>Los índices de progresión absoluta del alumnado del Centro son muy bajos.</i>	0 1 2 3 4 5	<i>Los índices de progresión absoluta del alumnado del Centro son muy altos.</i>
8 <i>Aspectos más destacables de los resultados, por áreas, de los alumnos durante el curso anterior.</i>		

Observaciones:



**Educación Secundaria**

---

**Fichas de evaluación y  
fuentes de información**

Rasgos	Fuentes de información				
	Reunión Equipo directivo	Visita instalaciones	Cuestionario Equipo directivo	Cuestionario profesorado	Cuestionario alumnado
1	●				
2	●				
3	●	●			
4	●	●			
5		●			
6	●		●	●	
7	●				
8	●				
9				●	●
10				●	●
11				●	●
12	●				

Fuentes complementarias:

- Documentación de Organización de Centros (D.O.C.)
- Representantes de los padres en el Consejo Escolar.
- Representante del Ayuntamiento en el Consejo Escolar.

<b>Denominación del Centro:</b>	<b>Clave:</b>
<b>Localidad:</b>	<b>Nivel: Educación Secundaria</b>
	<b>Régimen jurídico:</b>

- |   |             |   |
|---|-------------|---|
| 1 <i>La zona en que está ubicado el Centro presenta graves problemas sociales.</i>                                | 0 1 2 3 4 5 | <i>La zona en que está ubicado el Centro no presenta problemas de tipo social.</i>                                |
| 2 <i>La zona carece de puestos escolares del nivel inmediato superior.</i>  | 0 1 2 3 4 5 | <i>En la zona existe una oferta suficiente y diversificada de puestos escolares del nivel inmediato superior.</i> |
| 3 <i>Las instalaciones escolares presentan deficiencias importantes.</i>  | 0 1 2 3 4 5 | <i>Todas las instalaciones escolares poseen unas condiciones óptimas.</i>   |
| 4 <i>El Centro no dispone del mobiliario adecuado para el desarrollo de sus funciones.</i>                        | 0 1 2 3 4 5 | <i>El Centro dispone del mobiliario adecuado para el desarrollo de sus funciones.</i>                             |
| 5 <i>La dotación de materiales del Centro es insuficiente.</i>  | 0 1 2 3 4 5 | <i>La dotación de materiales del Centro es óptima.</i>  |
| 6 <i>El Centro no cuenta con una oferta efectiva de apoyos externos que facilite su acción pedagógica.</i>        | 0 1 2 3 4 5 | <i>El Centro cuenta con una oferta efectiva de apoyos externos que facilita su acción pedagógica.</i>             |
| 7 <i>La dotación de personal (docente y no docente) del Centro es inadecuada para satisfacer sus necesidades.</i> | 0 1 2 3 4 5 | <i>La dotación de personal del Centro es adecuada para satisfacer sus necesidades educativas.</i>                 |
| 8 <i>En general, el profesorado no se implica en procesos de formación permanente.</i>                            | 0 1 2 3 4 5 | <i>El profesorado se implica activamente en procesos de formación permanente.</i>                                 |
| 9 <i>En general, los alumnos y alumnas tienen una imagen negativa de sí mismos como estudiantes.</i>              | 0 1 2 3 4 5 | <i>Los alumnos y alumnas tienen una imagen positiva de sí mismos como estudiantes.</i>                            |
| 10 <i>La mayoría del alumnado no tiene claras sus expectativas de futuro</i>                                      | 0 1 2 3 4 5 | <i>Los alumnos y alumnas tienen claras sus expectativas de futuro</i>   |
| 11 <i>La mayoría de los alumnos y alumnas no muestran motivación alguna por el aprendizaje.</i>                   | 0 1 2 3 4 5 | <i>Los alumnos y alumnas muestran una gran motivación por el aprendizaje.</i>                                     |

12 *Situación socio-económica predominante entre las familias del alumnado:*

- Baja*     
  *Media-baja*     
  *Media*     
  *Media-alta*     
  *Alta*

Observaciones:

Rasgos	Fuentes de información				
	Análisis Proyecto educativo de Centro	Reunión Equipo directivo	Reunión representantes profesorado C.E.	Reunión representantes padres C.E.	Reunión Junta de delegados de alumnos
1		●	●	●	●
2		●	●	●	●
3		●	●	●	●
4	●				
5	●				
6			●	●	●
7	●				
8	●				
9			●	●	●

Fuentes complementarias:

- Actas del Consejo Escolar.
- Actas del Claustro.
- Representantes del alumnado en el Consejo Escolar.

<b>Denominación del Centro:</b>	<b>Clave:</b>
<b>Localidad:</b>	<b>Nivel:</b> Educación Secundaria <b>Régimen jurídico:</b>

- |   |   |             |   |
|---|---|-------------|---|
| 1 | <i>El Proyecto educativo del Centro se ha elaborado sin el análisis previo de las necesidades y expectativas de los sectores de la comunidad educativa, de la problemática social y del clima y posibilidades del Centro.</i> | 0 1 2 3 4 5 | <i>La elaboración del Proyecto educativo del Centro se ha efectuado tras el análisis de las necesidades y expectativas de los sectores de la comunidad educativa, de la problemática social y del clima y posibilidades del Centro.</i> |
| 2 | <i>En la elaboración del Proyecto educativo del Centro no se han considerado los criterios y propuestas de los órganos de participación de los sectores de la comunidad educativa.</i>  | 0 1 2 3 4 5 | <i>En la elaboración del Proyecto educativo del Centro se han tenido en cuenta los criterios del Consejo Escolar y las propuestas del Claustro de profesores y las de la Junta de delegados de alumnos.</i>                             |
| 3 | <i>El Proyecto educativo del Centro no ha sido aprobado por el Consejo Escolar.</i>   | 0 1 2 3 4 5 | <i>El Proyecto educativo del Centro ha sido aprobado por el Consejo Escolar tras su análisis y evaluación.</i>  |
| 4 | <i>El Proyecto educativo del Centro no contiene la organización general del Centro o la establecida no es consecuente con los fines y principios de la educación.</i>   | 0 1 2 3 4 5 | <i>La organización general del Centro contenida en el Proyecto educativo del Centro es consecuente con los fines y principios de la educación.</i>  |
| 5 | <i>Los objetivos generales del Proyecto educativo del Centro son poco realistas.</i>  | 0 1 2 3 4 5 | <i>Los objetivos del Proyecto educativo del Centro están priorizados correctamente y son asequibles.</i>  |
| 6 | <i>El Proyecto educativo del Centro no incluye Reglamento de régimen interior o el que se incluye no es aceptado por los distintos sectores de la comunidad educativa.</i>  | 0 1 2 3 4 5 | <i>El Reglamento de régimen interior incluido en el Proyecto educativo del Centro es aceptado por los distintos sectores de la comunidad educativa.</i>   |
| 7 | <i>El Proyecto educativo del Centro no recoge las decisiones sobre la coordinación con los servicios sociales y educativos del municipio y las relaciones previstas con instituciones públicas y privadas.</i>                | 0 1 2 3 4 5 | <i>El Proyecto educativo del Centro detalla correcta y adecuadamente las relaciones del Centro con otros centros, departamentos universitarios, empresas, instituciones, etc.</i>   |
| 8 | <i>El Proyecto educativo del Centro resulta farragoso y poco inteligible.</i>   | 0 1 2 3 4 5 | <i>El Proyecto educativo del Centro permite captar de forma clara cual es la idiosincrasia del Centro.</i>  |
| 9 | <i>El Proyecto educativo del Centro no es conocido por la comunidad educativa.</i>  | 0 1 2 3 4 5 | <i>El Proyecto educativo del Centro es conocido por la mayoría de la comunidad educativa.</i>   |

Observaciones:

Rasgos	Fuentes de información		
	Análisis Proyecto curricular de etapa	Reunión representantes profesorado C.E.	Reunión Comisión Coordinación Pedagógica
1		●	
2	●		●
3	●		●
4	●		●
5	●		●
6	●		●
7	●		●
8	●		●
9	●		●
10	●	●	●

Fuentes complementarias:

- Actas del Claustro.
- Documentación de la Comisión de Coordinación Pedagógica.
- Equipo directivo.
- Profesorado.

Ficha de evaluación nº 3

PROYECTOS  
*Proyecto curricular de etapa*  
 Etapa Educativa: E.S.O.  Bach  F.P.E.

<b>Denominación del Centro:</b>	<b>Clave:</b>
<b>Localidad:</b>	<b>Nivel:</b> Educación Secundaria <b>Régimen jurídico:</b>

- |  |             |   |
|--|-------------|---|
| 1 <i>El Proyecto curricular de etapa ha sido aprobado por el Claustro de profesores sin un análisis previo del mismo.</i>  | 0 1 2 3 4 5 | <i>El Proyecto curricular de etapa ha sido aprobado por el Claustro de profesores tras su análisis.</i>   |
| 2 <i>El Proyecto curricular de etapa no incluye los aspectos que le son propios o los recoge deficientemente</i>   | 0 1 2 3 4 5 | <i>El Proyecto curricular de etapa incluye las directrices generales y las decisiones pedagógicas más importantes, el Plan de orientación académica y profesional, el Plan de acción tutorial y las Programaciones didácticas de todos los Departamentos.</i> |
| 3 <i>Los objetivos del Proyecto curricular de etapa no se adecuan a las características y posibilidades de los alumnos del Centro.</i>   | 0 1 2 3 4 5 | <i>Los objetivos del Proyecto curricular de etapa se adecuan a las características y posibilidades de los alumnos del Centro.</i>   |
| 4 <i>El Proyecto curricular de etapa no incorpora decisiones de carácter general sobre metodología didáctica.</i>  | 0 1 2 3 4 5 | <i>El Proyecto curricular de etapa recoge adecuadas decisiones de carácter general sobre metodología didáctica.</i>   |
| 5 <i>El Proyecto curricular de etapa no establece criterios generales sobre la evaluación de los aprendizajes y promoción de los alumnos.</i>  | 0 1 2 3 4 5 | <i>El Proyecto curricular de etapa fija criterios generales adecuados para la evaluación de los aprendizajes y promoción de los alumnos.</i>  |
| 6 <sup>1</sup> <i>El Proyecto curricular de etapa no incluye orientaciones para incorporar los temas transversales.</i>  | 0 1 2 3 4 5 | <i>El Proyecto curricular de etapa incluye orientaciones adecuadas para incorporar los temas transversales.</i>   |
| 7 <i>El Proyecto curricular de etapa no prevé criterios y procedimientos para organizar la atención a la diversidad, así como para realizar, en su caso, las adaptaciones curriculares para los alumnos con necesidades educativas especiales.</i> | 0 1 2 3 4 5 | <i>El Proyecto curricular de etapa establece criterios y procedimientos apropiados para organizar la atención a la diversidad y para realizar las adaptaciones curriculares para los alumnos con necesidades educativas especiales, si los hay.</i>           |
| 8 <i>En el Proyecto curricular de etapa no se justifica la determinación de las materias optativas que ofrece el Centro.</i>   | 0 1 2 3 4 5 | <i>El número y la tipología de las materias optativas del Centro que se fijan en el Proyecto curricular de etapa es adecuado</i>  |
| 9 <i>En el Proyecto curricular de etapa no se establecen criterios para evaluar, y en su caso revisar, los procesos de enseñanza y la práctica docente de los profesores.</i>  | 0 1 2 3 4 5 | <i>El Proyecto curricular de etapa establece criterios adecuados para evaluar, y en su caso revisar, los procesos de enseñanza y la práctica docente de los maestros.</i>   |
| 10 <i>El Proyecto curricular de etapa resulta un instrumento poco útil.</i>  | 0 1 2 3 4 5 | <i>El Proyecto curricular de etapa puede utilizarse como marco de referencia para decidir sobre objetivos y contenidos, metodología y criterios de evaluación.</i>  |

Observaciones:

<sup>1</sup> Sólo para la educación Secundaria obligatoria.

Rasgos	Fuentes de información				
	Análisis Programación General anual	Reunión Equipo directivo	Reunión representantes profesorado C.E.	Reunión representantes padres C.E.	Reunión Junta de delegados de alumnos
1			●	●	
2			●	●	
3		●	●		
4	●				●
5	●			●	
6	●				
7	●				
8	●	●			
9			●	●	●

Fuentes complementarias:

- Actas del Consejo Escolar.
- Actas del Claustro de profesores.
- Memoria del año académico anterior.
- Representantes del alumnado en el Consejo Escolar.

<b>Denominación del Centro:</b>	<b>Clave:</b>
<b>Localidad:</b>	<b>Nivel: Educación Secundaria</b> <b>Régimen jurídico:</b>

- |   |   |             |  |
|---|---|-------------|--|
| 1 | <i>En el proceso de elaboración de la Programación General anual no se han tenido en cuenta las deliberaciones y acuerdos del Claustro de profesores y del Consejo Escolar.</i> | 0 1 2 3 4 5 | <i>El Equipo directivo ha elaborado la Programación General anual teniendo en cuenta las deliberaciones y acuerdos del Claustro de profesores y del Consejo Escolar.</i>   |
| 2 | <i>No ha habido un estudio de la Programación General anual por el Consejo Escolar antes de su aprobación.</i>  | 0 1 2 3 4 5 | <i>El Consejo Escolar ha estudiado y debatido exhaustivamente la Programación General anual antes de su aprobación.</i>  |
| 3 | <i>La Programación General anual no incluye las decisiones sobre la organización y el funcionamiento del Centro adoptadas para el correspondiente curso académico.</i>          | 0 1 2 3 4 5 | <i>La Programación General anual incluye todas las decisiones sobre la organización y el funcionamiento del Centro adoptadas para el correspondiente curso académico.</i>  |
| 4 | <i>Los horarios del alumnado, previstos en la Programación General anual, no se adecuan a las prescripciones legales y criterios pedagógicos.</i>                               | 0 1 2 3 4 5 | <i>Los horarios del alumnado, se adecuan a las prescripciones legales y tienen en cuenta los criterios pedagógicos y las propuestas de la Junta de delegados de alumnos.</i>   |
| 5 | <i>Los horarios del personal docente, previstos en la Programación General anual, no facilitan la coordinación docente y la atención a los padres y madres de los alumnos.</i>  | 0 1 2 3 4 5 | <i>Los horarios del personal docente facilitan el cumplimiento de las tareas de coordinación del profesorado y la atención a los padres y madres de los alumnos.</i>   |
| 6 | <i>La Programación General anual no incluye un programa anual de actividades complementarias y extraescolares o el previsto presenta graves deficiencias.</i>                   | 0 1 2 3 4 5 | <i>En la Programación General anual se incluye un adecuado programa anual de actividades complementarias y extraescolares.</i>   |
| 7 | <i>La Programación General anual no incorpora procedimientos que permitan su control y la evaluación de su grado de cumplimiento.</i>   | 0 1 2 3 4 5 | <i>La Programación General anual incorpora procedimientos apropiados para su control y para la evaluación de su grado de cumplimiento.</i>   |
| 8 | <i>La Programación General anual resulta ser un instrumento formalmente correcto, pero carente de funcionalidad.</i>  | 0 1 2 3 4 5 | <i>La Programación General anual permite garantizar el desarrollo coordinado de todas las actividades educativas, el ejercicio de las funciones de los distintos órganos y la participación de todos los sectores de la comunidad escolar.</i> |
| 9 | <i>Los miembros de la comunidad educativa no tienen acceso a la Programación General anual o el sistema de acceso previsto es ineficaz.</i>                                     | 0 1 2 3 4 5 | <i>Cualquier miembro de la comunidad educativa tienen fácil acceso a la Programación General anual.</i>  |

Observaciones:

Rasgos	Fuentes de información		
	Reunión Equipo directivo	Reunión representantes profesorado C.E.	Reunión representantes padres C.E.
1		●	●
2		●	●
3		●	●
4		●	●
5		●	●
6		●	●
7	●	●	●
8	●	●	●
9	●	●	●
10	●	●	
11	●	●	
12	●	●	

Fuentes complementarias:

- Actas del Consejo Escolar.
- Actas del Claustro.
- Documentación de la Secretaría/Administración.
- Representantes del alumnado en el Consejo Escolar.
- Directivos de las Asociaciones de padres de alumnos.
- Directivos de las Asociaciones de alumnos.
- Director.
- Jefes de Estudios.
- Secretario/Administrador.
- Representante del Ayuntamiento en el Consejo Escolar.

<b>Denominación del Centro:</b>		<b>Clave:</b>
<b>Localidad:</b>	<b>Nivel:</b> Educación Secundaria	<b>Régimen jurídico:</b>
1 <i>El Equipo directivo evita tomar decisiones en el ámbito de sus competencias.</i>	0 1 2 3 4 5	<i>El Equipo directivo toma las decisiones adecuadas en el momento oportuno.</i>
2 <i>El Equipo directivo no tiene capacidad de liderazgo.</i>	0 1 2 3 4 5	<i>La capacidad de liderazgo del Equipo directivo es reconocida por los miembros del Centro.</i>
3 <i>El Director no ejerce de forma eficaz la dirección y la coordinación de las actividades del Centro.</i>	0 1 2 3 4 5	<i>El Director dirige y coordina todas las actividades del Centro de forma eficaz y de acuerdo con las disposiciones vigentes.</i>
4 <i>El Jefe de Estudios no coordina las actividades académicas en relación con el Proyecto educativo del Centro, los Proyectos curriculares de etapa y la Programación General anual.</i>	0 1 2 3 4 5	<i>El Jefe de Estudios coordina adecuadamente las actividades académicas en relación con el Proyecto educativo del Centro, los Proyectos curriculares de etapa y la Programación General anual.</i>
5 <i>El Secretario/Administrador no coordina las actividades administrativas del Centro.</i>	0 1 2 3 4 5	<i>El Secretario/Administrador coordina eficazmente las actividades administrativas.</i>
6 <i>La gestión económica del centro resulta muy poco eficiente.</i>	0 1 2 3 4 5	<i>La gestión económica del centro resulta muy eficiente.</i>
7 <i>El Consejo Escolar no ha supervisado la actividad general del Instituto en sus aspectos administrativos y docentes.</i>	0 1 2 3 4 5	<i>El Consejo Escolar supervisa adecuadamente la actividad general del Instituto en sus aspectos administrativos y docentes.</i>
8 <i>El Consejo Escolar no ha realizado el análisis del rendimiento escolar.</i>	0 1 2 3 4 5	<i>El Consejo Escolar analiza y valora la evolución del rendimiento escolar general a través de los resultados de las evaluaciones.</i>
9 <i>El Consejo Escolar no promueve actividades con otras instituciones y centros de trabajo</i>	0 1 2 3 4 5	<i>El Consejo Escolar promueve actividades de interés con otras instituciones y centros de trabajo</i>
10 <i>El Claustro no aborda los temas pedagógicos que son de su competencia.</i>	0 1 2 3 4 5	<i>El Claustro debate oportunamente y toma decisiones sobre los temas pedagógicos que son de su competencia.</i>
11 <i>El Claustro no ha realizado el análisis del rendimiento escolar.</i>	0 1 2 3 4 5	<i>El Claustro analiza y valora la evolución del rendimiento escolar general a través de los resultados de las evaluaciones.</i>
12 <i>El Claustro no ha promovido ninguna iniciativa en el ámbito de la experimentación e investigación pedagógicas.</i>	0 1 2 3 4 5	<i>El Claustro ha promovido diversas iniciativas de experimentación e investigación pedagógicas de calidad.</i>

Observaciones:

Rasgos	Fuentes de información				
	Reunión Equipo directivo	Reunión Comisión Coordinación Pedagógica	Reunión Departamento Orientación	Reunión Departamento Actividades	Reunión Junta delegados de alumnos
1		●			
2		●			
3		●			
4	●	●	●		
5		●	●		
6		●	●		
7	●		●		
8	●		●		
9	●		●		
10	●			●	
11	●			●	●

## Fuentes complementarias:

- Actas y documentos de la Comisión de Coordinación Pedagógica.
- Actas y documentos del Departamento de Orientación.
- Actas y documentos del Departamento de Actividades complementarias y extraescolares.
- Programación General anual.
- Representantes del profesorado en el Consejo Escolar.
- Representantes de los padres de alumnos en el Consejo Escolar.
- Representantes del alumnado en el Consejo Escolar.
- Directivos de las Asociaciones de padres de alumnos.
- Directivos de las Asociaciones de alumnos.
- Director.
- Jefe de Estudios.
- Representante del Ayuntamiento en el Consejo Escolar.
- Profesores tutores.

<b>Denominación del Centro:</b>	<b>Clave:</b>
<b>Localidad:</b>	<b>Nivel: Educación Secundaria Régimen jurídico:</b>

1	<i>La Comisión de Coordinación Pedagógica no ha establecido las directrices generales para la elaboración y revisión de los Proyectos curriculares de etapa y de las programaciones didácticas.</i>	0 1 2 3 4 5	<i>La Comisión de Coordinación Pedagógica ha establecido las directrices generales adecuadas para la elaboración y revisión de los Proyectos curriculares de etapa y de las programaciones didácticas.</i>
2	<i>La Comisión de Coordinación Pedagógica no ha establecido criterios para asegurar la coherencia entre el Proyecto educativo del Centro, los Proyectos curriculares de etapa y la Programación General anual.</i>	0 1 2 3 4 5	<i>La Comisión de Coordinación Pedagógica ha establecido criterios adecuados para asegurar la coherencia entre el Proyecto educativo del Centro, los Proyectos curriculares de etapa y la Programación General anual.</i>
3	<i>La Comisión de Coordinación Pedagógica no aplica ningún mecanismo para velar por el cumplimiento de los Proyectos curriculares etapa.</i>	0 1 2 3 4 5	<i>La Comisión de Coordinación Pedagógica efectúa un adecuado seguimiento del cumplimiento de los Proyectos curriculares de etapa.</i>
4	<i>No se aplican correctamente los criterios de promoción establecidos</i>	0 1 2 3 4 5	<i>Se aplican correctamente los criterios de promoción establecidos.</i>
5	<i>El Departamento de Orientación no ha elaborado propuestas para asesorar a la Comisión de Coordinación Pedagógica sobre la organización de la orientación y del Plan de acción tutorial.</i>	0 1 2 3 4 5	<i>El Departamento de Orientación ha elaborado valiosas propuestas para asesorar a la Comisión de Coordinación Pedagógica sobre la organización de la orientación y del Plan de acción tutorial.</i>
6	<i>El Departamento de Orientación no ha prestado asesoramiento a la Comisión de Coordinación Pedagógica en relación con los aspectos psicopedagógicos del Proyecto curricular.</i>	0 1 2 3 4 5	<i>El Departamento de Orientación ha asesorado adecuadamente a la Comisión de Coordinación Pedagógica en relación con los aspectos psicopedagógicos del Proyecto curricular.</i>
7	<i>El Departamento de Orientación no coordina adecuadamente la orientación educativa especialmente en los cambios de ciclo o etapa y en la elección entre distintas opciones.</i>	0 1 2 3 4 5	<i>El Departamento de Orientación coordina adecuadamente la orientación educativa especialmente en los cambios de ciclo o etapa y en la elección entre distintas opciones.</i>
8	<i>El Departamento de Orientación y los tutores no desarrollan el Plan de orientación y el de acción tutorial previstos en el Proyecto curricular de etapa.</i>	0 1 2 3 4 5	<i>El Departamento de Orientación y los tutores desarrollan de forma coordinada y eficaz el Plan de orientación y el de acción tutorial previsto en el Proyecto curricular de etapa.</i>
9	<i>El Departamento de Orientación no realiza ni coordina actividades educativas y adaptaciones curriculares para alumnos con problemas de aprendizaje.</i>	0 1 2 3 4 5	<i>El Departamento de Orientación realiza y coordina actividades educativas y adaptaciones curriculares adecuadas para alumnos con problemas de aprendizaje.</i>
10	<i>El Departamento de Actividades complementarias y extraescolares no promueve ni coordina actividades culturales y deportivas.</i>	0 1 2 3 4 5	<i>El Departamento de Actividades complementarias y extraescolares promueve y coordina eficazmente actividades culturales y deportivas.</i>
11	<i>La organización de las actividades complementarias y extraescolares puede crear situaciones de discriminación entre los alumnos.</i>	0 1 2 3 4 5	<i>Las actividades complementarias y extraescolares se organizan de forma que ningún alumno quede discriminado por razones económicas o de cualquier tipo.</i>

Observaciones:

Rasgos	Fuentes de información			
	Análisis documentación Departamento didáctico	Reunión Departamento didáctico	Reunión Junta de delegados de alumnos	Cuestionario alumnado
1	●			
2	●			
3	●	●		
4	●	●		
5	●	●		
6	●	●		
7	●	●		
8		●	●	
9		●	●	●
10	●	●		
11	●	●		

Fuentes complementarias:

- Actas y documentos de la Comisión de Coordinación Pedagógica.
- Trabajos de los alumnos.
- Pruebas de evaluación.
- Director.
- Jefes de Estudios.

<b>Denominación del Centro:</b>	<b>Clave:</b>	
<b>Localidad:</b>	<b>Nivel:</b> Educación Secundaria	<b>Régimen jurídico:</b>
<b>Departamento didáctico</b>	<b>N.º de componentes:</b>	

1 <i>No hay coherencia entre los proyectos curriculares de etapa y la programación didáctica del Departamento.</i>	0 1 2 3 4 5	<i>La programación didáctica del Departamento es coherente con los Proyectos curriculares de etapa.</i>
2 <i>La programación didáctica presenta graves deficiencias.</i>	0 1 2 3 4 5	<i>La programación didáctica es muy completa y adecuada.</i>
3 <i>La actividad didáctica del Departamento no se ajusta a lo previsto en la programación.</i>	0 1 2 3 4 5	<i>La actividad didáctica del Departamento se ajusta a lo previsto en la programación inicial y sus revisiones razonadas.</i>
4 <i>Cada profesor aplica sus propios criterios de evaluación sin considerar los establecidos por el Departamento.</i>	0 1 2 3 4 5	<i>Todos los componentes del Departamento aplican unos criterios comunes de evaluación.</i>
5 <i>El Departamento no mantiene actualizada la metodología didáctica.</i>	0 1 2 3 4 5	<i>El Departamento mantiene actualizada la metodología didáctica.</i>
6 <i>El Departamento no aplica adaptaciones curriculares para los alumnos y alumnas que las precisan.</i>	0 1 2 3 4 5	<i>El Departamento aplica las adaptaciones curriculares adecuadas para los alumnos y alumnas que las precisan.</i>
7 <i>No se aplica ningún mecanismo de seguimiento de la programación didáctica y de los resultados obtenidos.</i>	0 1 2 3 4 5	<i>Hay un análisis permanente del desarrollo de la programación didáctica y de los resultados obtenidos para introducir, en su caso, las modificaciones oportunas.</i>
8 <i>El alumnado no ha recibido información relativa a la programación.</i>	0 1 2 3 4 5	<i>El alumnado ha recibido información suficiente relativa a la programación con especial referencia a objetivos, mínimos exigibles y criterios de evaluación.</i>
9 <i>No se atienden las reclamaciones sobre las calificaciones de los alumnos.</i>	0 1 2 3 4 5	<i>Funcionan adecuadamente los procedimientos para resolver las reclamaciones sobre las calificaciones de los alumnos con el fin de garantizar el derecho a la valoración objetiva de su rendimiento.</i>
10 <i>El Departamento no realiza ninguna actividad de investigación educativa.</i>	0 1 2 3 4 5	<i>El Departamento desarrolla un activo programa de investigación educativa.</i>
11 <i>El Departamento no realiza actividades complementarias.</i>	0 1 2 3 4 5	<i>El Departamento ha realizado numerosas actividades complementarias de interés.</i>

Observaciones:

Rasgos	Fuentes de información				
	Reunión Equipo directivo	Reunión representantes profesorado C.E.	Reunión representantes padres C.E.	Reunión Junta de delegados de alumnos	Cuestionario Equipo directivo
1					●
2	●	●	●	●	
3	●	●	●	●	
4	●	●	●	●	
5	●		●		
6	●		●		
7	●		●		
8	●			●	
9	●			●	
10	●			●	

Fuentes complementarias:

- Actas del Consejo Escolar.
- Representantes del alumnado en el Consejo Escolar.
- Directivos de las Asociaciones de padres de alumnos.
- Directivos de las Asociaciones de alumnos.
- Director.
- Jefes de Estudios.
- Representantes del Ayuntamiento en el Consejo Escolar.

<b>Denominación del Centro:</b>	<b>Clave:</b>
<b>Localidad:</b>	<b>Nivel: Educación Secundaria</b>
	<b>Régimen jurídico:</b>

1 Porcentajes de participación en las elecciones al Consejo Escolar:

Profesorado:  %    Padres y madres:  %    Alumnado:  %    P.A.S.:  %

- |   |             |   |
|---|-------------|---|
| 2 No se han organizado actividades de conocimiento y encuentro del mundo laboral.   | 0 1 2 3 4 5 | Se ha facilitado el conocimiento del mundo laboral a los alumnos del Centro de manera efectiva.   |
| 3 El Centro no ha realizado actividades culturales o deportivas conjuntamente con otras instituciones.  | 0 1 2 3 4 5 | El Centro ha realizado numerosas actividades culturales y/o deportivas conjuntamente con instituciones del entorno.                                 |
| 4 Las instalaciones del Centro nunca han sido utilizadas para fines sociales y culturales del entorno.  | 0 1 2 3 4 5 | Las instalaciones del Centro se utilizan habitualmente para fines sociales y culturales del entorno.  |
| 5 Los padres y madres de los alumnos nunca son informados por sus representantes de los acuerdos tomados en el Consejo Escolar.                         | 0 1 2 3 4 5 | Los padres y madres de los alumnos reciben información completa, por parte de sus representantes, de los acuerdos tomados en el Consejo Escolar.    |
| 6 No hay establecido ningún procedimiento para que los padres y madres de los alumnos eleven sus propuestas a sus representantes en el Consejo Escolar. | 0 1 2 3 4 5 | Se ha establecido un procedimiento eficaz para que los padres y madres de los alumnos eleven propuestas a sus representantes en el Consejo Escolar. |
| 7 No hay ninguna colaboración entre las Asociaciones de padres y el Centro.   | 0 1 2 3 4 5 | La colaboración de las Asociaciones de padres con el Centro es continua y eficaz.   |
| 8 No hay ningún tipo de colaboración entre las Asociaciones de alumnos y el Centro.   | 0 1 2 3 4 5 | La colaboración de las Asociaciones de alumnos con el Centro es continua y eficaz.  |
| 9 La Junta de delegados no ejerce sus competencias legales.   | 0 1 2 3 4 5 | La Junta de delegados ejerce de modo eficaz sus competencias  |
| 10 El alumnado nunca es informado por sus representantes de las actividades desarrolladas por la Junta de delegados.                                    | 0 1 2 3 4 5 | El alumnado recibe información completa, por parte de sus representantes, de las actividades desarrolladas por la Junta de delegados.               |

Observaciones:

Rasgos	Fuentes de información			
	Reunión Departamento Orientación	Observación sistemática del aula	Cuestionario profesorado	Cuestionario alumnado
1		●	●	●
2		●	●	●
3		●	●	●
4			●	●
5		●	●	●
6	●		●	●
7	●		●	●
8	●		●	
9	●		●	

Fuentes complementarias:

- Comisión de Coordinación Pedagógica.
- Representantes de los padres en el Consejo Escolar.
- Jefe de Estudios.
- Profesores.
- Alumnos.

<b>Denominación del Centro:</b>		<b>Clave:</b>
<b>Localidad:</b>	<b>Nivel:</b> Educación Secundaria	<b>Régimen jurídico:</b>
1 <i>Los profesores, en general, mantienen una actitud fría y distante con el alumnado que dificulta la comunicación.</i>	0 1 2 3 4 5	<i>Los profesores mantienen una actitud cálida y cordial con el alumnado que facilita la comunicación.</i>
2 <i>En las aulas existe una disciplina impuesta basada exclusivamente en la autoridad del profesor.</i>	0 1 2 3 4 5	<i>En las aulas existe una autodisciplina basada fundamentalmente en el respeto mutuo entre profesores y alumnos.</i>
3 <i>Los maestros se inhiben con respecto a las actitudes negativas que se generan entre los alumnos (competitividad, individualismo,...)</i>	0 1 2 3 4 5	<i>Los profesores, en general, promueven la creación de actitudes positivas entre los alumnos (respeto, cooperación,...).</i>
4 <i>Los profesores desconocen, generalmente, las relaciones intragrupalas que existen en sus aulas.</i>	0 1 2 3 4 5	<i>Los profesores conocen, generalmente, las relaciones intragrupalas que existen en sus aulas.</i>
5 <i>El clima del aula, en general, dificulta la participación de los alumnos.</i>	0 1 2 3 4 5	<i>El clima del aula favorece la participación, las preguntas y sugerencias por parte de los alumnos.</i>
6 <i>Los tutores no encauzan de manera eficaz las demandas e inquietudes de los alumnos de sus respectivos grupos.</i>	0 1 2 3 4 5	<i>Los tutores encauzan de manera eficaz las demandas e inquietudes de los alumnos de sus respectivos grupos.</i>
7 <i>Los tutores no proporcionan información a los alumnos de sus respectivos grupos sobre sus derechos y deberes.</i>	0 1 2 3 4 5	<i>Los tutores proporcionan información a los alumnos de sus respectivos grupos sobre sus derechos y deberes.</i>
8 <i>Los tutores no ejercen de forma eficaz sus funciones de coordinación con respecto a los profesores de los alumnos de sus grupos.</i>	0 1 2 3 4 5	<i>Los tutores cumplen eficazmente sus funciones de coordinación con respecto a los profesores de los alumnos de sus respectivos grupos.</i>
9 <i>Los tutores no cumplen de forma eficaz sus funciones con respecto a las familias de los alumnos de sus grupos.</i>	0 1 2 3 4 5	<i>Los tutores cumplen eficazmente sus funciones con respecto a las familias de los alumnos de sus respectivos grupos.</i>

Observaciones:

Rasgos	Fuentes de información			
	Análisis del trabajo de los alumnos	Observación sistemática del aula	Cuestionario profesorado	Cuestionario alumnado
1		●	●	
2	●	●		
3		●		●
4	●	●		
5		●	●	
6		●	●	
7		●	●	
8	●	●	●	
9	●	●		

Fuentes complementarias:

- Proyecto curricular de etapa.
- Comisión de Coordinación Pedagógica.
- Documentación de los Departamentos.

Ficha de evaluación nº 10

PROCESOS DIDÁCTICOS  
Aspectos metodológicos

<b>Denominación del Centro:</b>	<b>Clave:</b>
<b>Localidad:</b>	<b>Nivel: Educación Secundaria</b>
	<b>Régimen jurídico:</b>

- |   |  |             |   |
|---|--|-------------|---|
| 1 | <i>Los profesores, en general, al plantear sus actividades no tienen en cuenta los principios del aprendizaje significativo.</i>                                 | 0 1 2 3 4 5 | <i>Los profesores, en general, al plantear sus actividades tienen en cuenta los principios del aprendizaje significativo (partir de sus aprendizajes previos, estimular para que aprendan por sí mismos, etc.).</i> |
| 2 | <i>Las actividades de enseñanza-aprendizaje desarrolladas no son adecuadas para conseguir los objetivos previstos.</i>   | 0 1 2 3 4 5 | <i>Las actividades de enseñanza-aprendizaje desarrolladas son adecuadas para conseguir los objetivos previstos.</i>   |
| 3 | <i>Los profesores, en general, no utilizan estímulos ni realizan actividades encaminadas a la motivación de sus alumnos partiendo de los intereses de éstos.</i> | 0 1 2 3 4 5 | <i>Los profesores, en general, utilizan estímulos y realizan actividades encaminadas a la motivación de sus alumnos partiendo de los intereses de éstos.</i>  |
| 4 | <i>Los profesores generalmente plantean el mismo plan de trabajo para todos sus alumnos.</i>   | 0 1 2 3 4 5 | <i>Los profesores respetan el ritmo de trabajo de sus alumnos y favorecen con un plan específico su progreso.</i>   |
| 5 | <i>La metodología que utilizan los profesores no se ajusta a la programación realizada.</i>  | 0 1 2 3 4 5 | <i>La metodología que utilizan los profesores se ajusta a la programación y a sus revisiones razonadas.</i>   |
| 6 | <i>Los profesores no utilizan estrategias metodológicas variadas.</i>  | 0 1 2 3 4 5 | <i>Los profesores utilizan gran variedad de estrategias metodológicas en función de la estructura de la materia, del tipo de contenido y de las características de sus alumnos.</i>                                 |
| 7 | <i>Los recursos utilizados para realizar las distintas actividades son escasos y se repiten.</i>   | 0 1 2 3 4 5 | <i>Los recursos utilizados para realizar las distintas actividades son muy ricos y variados.</i>  |
| 8 | <i>No existe equilibrio entre el trabajo individual y de grupo que realizan los alumnos.</i>   | 0 1 2 3 4 5 | <i>Existe equilibrio entre el trabajo individual y de grupo que realizan los alumnos.</i>   |
| 9 | <i>Los profesores no realizan adaptaciones curriculares para favorecer el aprendizaje de los alumnos con necesidades educativas especiales.</i>                  | 0 1 2 3 4 5 | <i>Los profesores realizan las adaptaciones curriculares que precisan los alumnos con necesidades educativas especiales.</i>  |

Observaciones:

Rasgos	Fuentes de información			
	Análisis documentación Departamento	Observación sistemática del aula	Cuestionario profesorado	Cuestionario alumnado
1	●			
2	●			
3	●			
4	●			
5		●		●
6		●		●
7	●	●		
8			●	

Fuentes complementarias:

- Proyecto curricular de etapa.
- Jefatura de estudios.
- Comisión de Coordinación Pedagógica.
- Departamentos didácticos.
- Pruebas de evaluación.

<b>Denominación del Centro:</b>		<b>Clave:</b>
<b>Localidad:</b>	<b>Nivel:</b> Educación Secundaria	<b>Régimen jurídico:</b>

- |   |  |             |   |
|---|--|-------------|---|
| 1 | <i>Los profesores no realizan, generalmente, una evaluación inicial de sus alumnos para adaptar la programación a sus características.</i>             | 0 1 2 3 4 5 | <i>Los profesores, generalmente, realizan una evaluación inicial de sus alumnos para adaptar la programación a sus características específicas.</i> |
| 2 | <i>Los profesores utilizan poca variedad de procedimientos e instrumentos para evaluar a sus alumnos y alumnas.</i>                                    | 0 1 2 3 4 5 | <i>Los profesores utilizan gran variedad de procedimientos e instrumentos para evaluar a sus alumnos y alumnas.</i>                                 |
| 3 | <i>No existe coherencia entre el contenido de las pruebas de evaluación que utilizan los profesores y los objetivos previstos.</i>                     | 0 1 2 3 4 5 | <i>Existe coherencia entre el contenido de las pruebas de evaluación que utilizan los profesores y los objetivos previstos.</i>                     |
| 4 | <i>No existe coherencia entre el contenido de las pruebas de evaluación que utilizan los profesores y el proceso de enseñanza aprendizaje seguido.</i> | 0 1 2 3 4 5 | <i>Existe coherencia entre el contenido de las pruebas de evaluación que utilizan los profesores y el proceso de enseñanza aprendizaje seguido.</i> |
| 5 | <i>Los profesores no comentan con sus alumnos sus progresos y dificultades durante el proceso de evaluación continua.</i>                              | 0 1 2 3 4 5 | <i>Los profesores comentan con los alumnos sus progresos y dificultades durante el proceso de evaluación continua.</i>                              |
| 6 | <i>Los profesores no favorecen la coevaluación y la autoevaluación del alumnado.</i>   | 0 1 2 3 4 5 | <i>Los profesores favorecen la coevaluación y la autoevaluación del alumnado.</i>   |
| 7 | <i>Los profesores no aplican los criterios de evaluación establecidos en el Proyecto curricular.</i>   | 0 1 2 3 4 5 | <i>Los profesores aplican los criterios de evaluación establecidos en el Proyecto curricular.</i>   |
| 8 | <i>Los profesores no introducen las modificaciones necesarias en su práctica docente como consecuencia de los resultados de la evaluación.</i>         | 0 1 2 3 4 5 | <i>Los profesores introducen las modificaciones necesarias en su práctica docente como consecuencia de los resultados de la evaluación.</i>         |

Observaciones:

Rasgos	Fuentes de información				
	Análisis D.O.C.	Reunión representates profesorado C.E.	Reunión representantes padres C.E.	Cuestionario Equipo directivo	Cuestionario alumnado
1		●			
2					●
3			●		
4				●	●
5	●				
6	●				
7	●				
8				●	
9				●	
10				●	
11				●	
12	●				

## Fuentes complementarias:

- Actas del Consejo Escolar.
- Actas del Claustro.
- Documentación de la Secretaría/Administración.
- Junta de delegados de alumnos.
- Representantes del alumnado en el Consejo Escolar.
- Directivos de las Asociaciones de padres de alumnos.
- Directivos de las Asociaciones de alumnos.
- Departamento de Orientación
- Departamentos didácticos.
- Jefes de Estudios.

<b>Denominación del Centro:</b>	<b>Clave:</b>
<b>Localidad:</b>	<b>Nivel: Educación Secundaria Régimen jurídico:</b>

1	<i>El profesorado no está satisfecho con el funcionamiento del Centro.</i>	0 1 2 3 4 5	<i>El profesorado está muy satisfecho con el funcionamiento del Centro.</i>
2	<i>El alumnado no está satisfecho con el funcionamiento del Centro.</i>	0 1 2 3 4 5	<i>El alumnado está muy satisfecho con el funcionamiento del Centro.</i>
3	<i>Los padres de los alumnos no están satisfechos con el funcionamiento del Centro.</i>	0 1 2 3 4 5	<i>Los padres de los alumnos están muy satisfechos con el funcionamiento del Centro.</i>
4	<i>El nivel de desarrollo de actitudes cívico-sociales por parte del alumnado es insatisfactorio.</i>	0 1 2 3 4 5	<i>El nivel de desarrollo de actitudes cívico-sociales por parte del alumnado es muy satisfactorio.</i>
5	<i>El porcentaje de alumnos con evaluación positiva al finalizar el pasado curso es muy poco satisfactorio.</i>	0 1 2 3 4 5	<i>El porcentaje de alumnos con evaluación positiva al finalizar el pasado curso es muy satisfactorio.</i>
6	<i>El porcentaje de alumnos que promocionaron al finalizar el pasado curso es muy poco satisfactorio.</i>	0 1 2 3 4 5	<i>El porcentaje de alumnos que promocionaron al finalizar el pasado curso es muy satisfactorio.</i>
7	<i>Las tasas de alumnos que abandonaron los estudios durante el pasado curso es muy elevada.</i>	0 1 2 3 4 5	<i>La tasa de alumnos que abandonaron los estudios durante el pasado curso es muy reducida.</i>
8	<i>El índice de alumnos repetidores es muy elevado.</i>	0 1 2 3 4 5	<i>El índice de alumnos repetidores es muy bajo.</i>
9	<i>Las tasas de absentismo del alumnado durante el presente curso son muy altas.</i>	0 1 2 3 4 5	<i>Las tasas de absentismo del alumnado durante el presente curso son muy bajas.</i>
10 <sup>1</sup>	<i>Los resultados de los alumnos del Centro en las PAAU* en el año anterior fueron insatisfactorios.</i>	0 1 2 3 4 5	<i>Los resultados de los alumnos del Centro en las PAAU* en el año anterior fueron insatisfactorios.</i>
11	<i>Los índices de progresión absoluta del alumnado del Centro son muy bajos.</i>	0 1 2 3 4 5	<i>Los índices de progresión absoluta del alumnado del Centro son muy altos.</i>
12	<i>Aspectos más destacables de los resultados, por áreas y/o asignaturas, de los alumnos durante el curso anterior.</i>		

Observaciones:

<sup>1</sup> Sólo para Centros que impartieron el C.O.U. durante el año académico anterior.

\* Pruebas de aptitud para el acceso a la Universidad.



### Capítulo XIII

## ASPECTOS METODOLOGICOS E INSTRUMENTOS DEL PLAN EVA

### 1. ASPECTOS METODOLOGICOS

El diseño del Plan de Evaluación de Centros se centra en el desarrollo de la actividad educativa y se integra en la dinámica del centro. Implica a todos los agentes de la comunidad, padres y madres, profesores, personal no docente, alumnado,... y también a los agentes externos que inciden en el mismo: Administración, instituciones locales, etc. (MEC 1992a). La evaluación del centro prevé la colaboración abierta entre los diversos sectores de la comunidad educativa y los agentes evaluadores externos (Cerdán et al. 1992).

Los evaluadores precisan integrarse cuanto sea posible en la vida del centro, recoger información sobre las relaciones que se establecen entre los distintos sectores de la comunidad educativa tanto a nivel individual como grupal, y conocer los diferentes puntos de vista, las diferentes apreciaciones de cada uno de estos sectores sobre la organización y funcionamiento del centro y sobre la incidencia de éstos en la calidad de la enseñanza que se imparte (Luján y Puente 1993a).

La evaluación propuesta por el Plan EVA tiene un claro carácter formativo porque genera un proceso de reflexión interna que permite al centro enfrentarse a la toma de decisiones en el momento en que se descubre una carencia o un aspecto susceptible de ser mejorado, y permite, al final del proceso de evaluación, programar los cambios oportunos, a corto y largo plazo, para mejorar su calidad educativa.

Se basa en técnicas diversas: reuniones, entrevistas, cuestionarios, análisis de documentos, etc. que permiten obtener información sobre los distintos aspectos de la vida del centro y contrastar internamente esta información. Utiliza procedimientos que pretenden evitar la subjetivización en el análisis de los datos. Para ello se han programado diferentes estrategias: el Equipo evaluador discute internamente la información que cada uno de sus miembros ha recogido en las diferentes actuaciones;

se contrastan diferentes fuentes de información para cada uno de los aspectos que se van a valorar; etc. (Luján y Puente 1993b).

Una vez que el Equipo evaluador ha realizado su valoración sobre el centro y la ha dado a conocer a los distintos sectores de la comunidad educativa, favorece que éstos formulen aclaraciones, que hagan matizaciones sobre aquellos aspectos que desde su punto de vista no recogen con exactitud la realidad del centro, con el fin de contrastar con su propia valoración la efectuada por el Equipo. No es por tanto un proceso cerrado y unidireccional sino que el centro participa activamente en la valoración final de sus logros y de sus carencias. A partir de esta colaboración se genera la toma de decisiones en cuanto a los cambios que es necesario introducir para mejorar su calidad educativa y se adquieren los compromisos concretos (MEC 1992a, 1992d, 1993d).

## 2. INSTRUMENTOS

Para valorar los rasgos recogidos en las fichas de evaluación se han construido diversos instrumentos. De acuerdo con el enfoque metodológico adoptado, los instrumentos permiten recabar los datos que se precisan, pero, sobre todo, facilitan que los distintos sectores de la comunidad educativa expresen sus opiniones y manifiesten su interpretación de los distintos procesos que configuran la vida del centro (Luján y Puente 1993b).

Los instrumentos están diseñados para recoger información sobre cada uno de los aspectos que se van a valorar. Para su elaboración se han considerado las fuentes de información que pueden proporcionar datos sobre los diferentes elementos: Organos unipersonales, Organos colegiados, distintos colectivos como Asociaciones de padres y madres, Asociaciones de alumnado, personal no docente, etc. y también las técnicas y procedimientos más adecuados para recoger la información.

Se han elaborado los siguientes tipos de instrumentos:

- Guías para el análisis de la documentación del centro
- Guías para reuniones
- Guías de observación
- Cuestionarios

En todos los instrumentos los ítems componentes van precedidos de la indicación de la ficha de evaluación y del rasgo al que se refieren (por ejemplo, el primer ítem del cuestionario para el Equipo directivo está señalado con 01.06., lo que significa que corresponde a la ficha nº 1, rasgo 6).

Cada instrumento consta de tantos apartados como dimensiones hay en las que se ha previsto la utilización de ese instrumento. En ocasiones los apartados se han desglosado en subapartados temáticos para facilitar la utilización del instrumento.

El diseño del Plan EVA deja plena libertad a los Equipos de evaluación para utilizar total o parcialmente los instrumentos que se acompañan, siempre que la información que se recopile sea la apropiada y completa, así como para incorporar otros instrumentos que el Equipo considere adecuados (MEC 1992d, 1993d, 1994b, 1995).

- *Guías para el análisis de la documentación del centro.*

Permiten recoger la profusión de datos que habitualmente quedan plasmados por escrito en un centro educativo. Proporcionan información sobre la identidad del centro, su Proyecto educativo, sus prioridades, su organización y planificación, y sobre los problemas que surgen en su funcionamiento. La información que se recoga a partir de este análisis contribuirá a valorar si el centro satisface las exigencias del entorno, si existe coherencia en sus planteamientos, si el funcionamiento de cada día es coherente con lo planificado o, por el contrario, se producen importantes desajustes.

Las Guías no pretenden realizar un análisis documental en sentido estricto, son un conjunto ordenado de enunciados acerca de los aspectos sobre los que se considera necesario obtener información. Están elaboradas para su uso por un experto, que puede en un momento determinado recabar mayor información, contrastar ésta en otro documento, etc.

Las Guías se han elaborado para analizar los siguientes documentos:

- Proyecto educativo del centro
- Programación General anual
- Proyecto curricular de las diferentes etapas
- Documentación de los Equipos de ciclo (Educación Primaria)
- Documentación de los Departamentos (Educación Secundaria)
- Trabajos del alumnado
- Documento de Organización del Centro (D.O.C.)

- *Guías para la celebración de reuniones*

Pretenden recoger información sobre gran cantidad de elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje: sobre la participación de los distintos sectores de la comunidad en la vida del centro, sobre su dinámica interna, su nivel de estructuración, las relaciones que se establecen entre los profesores y con los padres, las relaciones con las instituciones de su entorno, la adecuación de las decisiones tomadas, el Proyecto educativo, el nivel de participación del alumnado, etc.

Permiten conocer las opiniones que tienen los diferentes agentes de la comunidad educativa acerca de un mismo tema con el fin de conseguir una información rica en matices en la que cada uno de ellos expresa su propio punto de vista. Permite, además, contrastar estas informaciones internamente, tomar conciencia de los problemas y, por lo tanto, facilitar la toma de decisiones para solucionarlos.

Se les ha dado un carácter semiestructurado para posibilitar la profundización en aspectos que no han quedado claros para el entrevistador, las matizaciones y aclaraciones por parte de los entrevistados, etc. Aunque están formuladas en términos interrogativos no deben considerarse como preguntas directas, sino como pautas acerca de los aspectos sobre los que se precisa obtener información. Están, del mismo modo que el resto de los instrumentos presentados hasta este momento, realizadas para ser utilizadas por expertos -los Inspectores integrantes del Equipo evaluador- y requieren que sean éstos los que adapten su formulación a las características de los entrevistados, y a sus diferentes niveles culturales (padres y madres) y evolutivos (alumnado).

Las Guías elaboradas se enumeran a continuación:

- Equipo directivo
- Representantes del profesorado en el Consejo Escolar
- Representantes de los padres y madres en el Consejo Escolar
- Comisión de Coordinación Pedagógica
- Equipos de ciclo (Educación Primaria)
- Departamentos didácticos (Educación Secundaria)
- Departamento de Orientación (Educación Secundaria)
- Departamento de Actividades extraescolares y complementarias (Educación Secundaria)
- Junta de Delegados (Educación Secundaria)

• *Guías para la observación*

Facilitan la observación directa por el Equipo evaluador de los elementos materiales y el equipamiento del centro, así como de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se producen en las aulas. Al igual que en los casos de las guías anteriores, son relaciones de aspectos susceptibles de observación y están elaboradas para su uso por una persona experta.

Se han elaborado las siguientes guías:

- Guía de observación de las instalaciones del centro.
- Guía para la observación sistemática en el aula.

• *Cuestionarios*

Pretenden recabar datos referidos a los procesos didácticos que se originan en el centro, a las aspiraciones y expectativas del alumnado, a la consolidación de actitudes en éstos últimos, a la satisfacción de los distintos actores con respecto a la organización y funcionamiento del mismo,...

Los cuestionarios que recogen la información estática del centro están elaborados con el fin de liberar a los Equipos evaluadores de recabar esta información utilizando fuentes directas y facilitarles, por lo tanto, esta tarea.

Los cuestionarios restantes van a permitir a los evaluadores recabar una importante información y contrastarla a partir de la que proporcionan distintas fuentes sobre un mismo aspecto. En definitiva, va a ser posible conocer los diferentes puntos de vista de cada sector de la comunidad educativa y conocer, igualmente, el significado que cada uno de éstos da a un elemento concreto.

Se han elaborado los siguientes cuestionarios:

- Cuestionario al equipo directivo
- Cuestionario al profesorado
- Cuestionario al alumnado (Educación Secundaria)

A continuación se incluyen los instrumentos propuestos para la evaluación de centros de Educación Primaria y de Educación Secundaria.

**Educación Primaria**

---

**Guías para el análisis de la  
documentación del Centro**



## **Análisis del Proyecto educativo del Centro**

### PROYECTOS

- 02.04. Coherencia entre la organización general del Centro y los fines y principios de la educación.
- 02.05. Priorización y asequibilidad de los objetivos generales del Proyecto educativo del Centro.
- 02.07. Adecuación de los procedimientos para favorecer la colaboración entre los distintos sectores de la comunidad educativa.
- 02.08. Especificación y adecuación de las decisiones sobre las relaciones del Centro con otros centros, servicios educativos municipales, instituciones, etc.
- 02.09. Idoneidad de las condiciones relativas a la representación de los alumnos, con voz pero sin voto, en el Consejo Escolar.
- 02.10. Claridad e inteligibilidad del Proyecto educativo del Centro.

## **Análisis del Proyecto curricular de etapa**

### PROYECTOS

- 03.02. Adecuación entre los objetivos del Proyecto curricular de etapa y las necesidades y posibilidades de los alumnos y alumnas del Centro.
- 03.03. Adecuación de la distribución de los objetivos, contenidos y criterios de evaluación de las distintas áreas en el Proyecto curricular de etapa.
- 03.04. Adecuación de las orientaciones para incorporar los temas transversales.
- 03.05. Explicitación y adecuación de la programación de las actividades complementarias y extraescolares.
- 03.06. Adecuación de las decisiones de carácter general sobre metodología didáctica recogidas en el Proyecto curricular de etapa.
- 03.07. Adecuación de los criterios y procedimientos fijados para realizar las adaptaciones curriculares para los alumnos con necesidades educativas especiales, si los hay.
- 03.08. Idoneidad de los materiales y recursos didácticos que se van a utilizar, incluidos los libros para uso de los alumnos y alumnas.
- 03.09. Adecuación del plan de acción tutorial y de la organización de la orientación educativa que figuran en el Proyecto curricular de etapa.
- 03.10. Adecuación de los criterios generales fijados para la evaluación de los aprendizajes y promoción de los alumnos.
- 03.11. Adecuación de los criterios fijados para evaluar los procesos de enseñanza y la práctica docente de los maestros.
- 03.12. Utilidad del Proyecto curricular de etapa como marco de referencia para decidir sobre objetivos y contenidos, metodología y criterios de evaluación.

## **Análisis de la Programación General anual**

### PROYECTOS

- 04.04. Adecuación de los criterios para la elaboración del horario de alumnos a las prescripciones legales y pedagógicas.
- 04.05. Facilidad que proporcionan los horarios de los maestros para cumplir las tareas de coordinación docente y la atención a los padres y madres de los alumnos.
- 04.06. Grado de adecuación del Programa anual de actividades complementarias y extraescolares.
- 04.07. Idoneidad de los procedimientos para el control y para la evaluación del grado de cumplimiento de la Programación General anual.
- 04.08. Funcionalidad de la Programación General anual para garantizar el desarrollo coordinado de todas las actividades educativas, el ejercicio de las funciones de los distintos órganos y la participación de todos los sectores de la comunidad escolar.

## **Análisis de la documentación<sup>1</sup> de los Equipos de ciclo**

### ORGANIZACION Y FUNCIONAMIENTO

- 07.01.1 Idoneidad de los criterios para el agrupamiento de los alumnos en una enseñanza organizada por ciclos.
- 07.01.2 Adecuación de los horarios de los alumnos para realizar una enseñanza organizada por ciclos.
- 07.01.3 Cumplimiento de las prescripciones legales respecto a la permanencia del maestro tutor con el mismo grupo de alumnos.
- 07.02.1 Idoneidad del plan de trabajo común para el ciclo.
- 07.02.2 Coherencia entre el plan de trabajo común y el Proyecto curricular de etapa.
- 07.02.3 Adecuación de la programación de actividades docentes-discentes.
- 07.03.1 Idoneidad del plan de acciones del Equipo de ciclo (preparación de recursos didácticos, distribución de espacios y de tiempos, programación de actividades y de adaptaciones curriculares, en su caso, etc.) para el curso escolar.
- 07.03.2 Adecuación de los horarios de los maestros para desarrollar el plan de acciones del Equipo.
- 07.04.1 Idoneidad de la documentación preparatoria (“guías de información”, “guías de observación”, “cuadernos de campo”, etc.) acerca de las actividades complementarias y extraescolares programadas o realizadas.
- 07.04.2 Actividades complementarias y extraescolares realizadas por el Equipo.
- 07.05.1 Idoneidad de los instrumentos elaborados o adoptados por el Equipo para obtener información que permita realizar la orientación educativa de los alumnos y alumnas.
- 07.05.2 Adecuación de los tiempos reservados en los horarios de los maestros tutores para ayudar y orientar a los alumnos y alumnas.

---

<sup>1</sup> Programación didáctica, pruebas de evaluación archivadas y cuantos documentos estén relacionados con su actividad y custodiados por el Centro.

- 07.06.1 Adecuación de los criterios para evaluar los aprendizajes y decidir la promoción de los alumnos.
- 07.06.2 Aplicación de criterios comunes de evaluación y de promoción por los componentes del Equipo.
- 07.07.1 Idoneidad de los instrumentos utilizados y de las actividades realizadas para efectuar el análisis permanente del desarrollo de los planes de trabajo.
- 07.07.2 Idoneidad de los instrumentos utilizados y de las actividades realizadas para efectuar el análisis permanente de los resultados obtenidos.
- 07.08. Adecuación de las propuestas formuladas por el Equipo de ciclo al Equipo directivo, al Claustro, y a la Comisión de Coordinación Pedagógica relativas a la elaboración o mejora del Proyecto educativo, del Proyecto curricular de etapa y de la Programación General anual.

#### PROCESOS DIDACTICOS

- 11.01. Incidencia de las pruebas y resultados de la evaluación inicial de los alumnos en la programación.
- 11.02. Variedad de los procedimientos e instrumentos para evaluar al alumnado.
- 11.03. Coherencia entre el contenido de la evaluación y los objetivos previstos.
- 11.04. Coherencia entre el contenido de la evaluación y el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- 11.07. Aplicación de los criterios generales de evaluación establecidos en el Proyecto curricular de etapa.
- 11.08. Modificaciones introducidas en la práctica docente de los maestros y maestras como consecuencia de los resultados de la evaluación.

## **Análisis de los trabajos del alumnado**

### PROCESOS DIDACTICOS

- 10.02. Adecuación de las actividades de enseñanza-aprendizaje desarrolladas para conseguir los objetivos previstos.
- 10.04. Adaptación de las actividades de enseñanza-aprendizaje a las características y al ritmo de trabajo de cada alumno.
- 10.08. Equilibrio existente entre el trabajo individual y de grupo que realizan los alumnos.
- 10.09. Adaptación de las actividades de enseñanza-aprendizaje para responder a las necesidades educativas especiales de los alumnos.

## **Análisis del Documento de Organización de Centros (D.O.C.)**

### RESULTADOS

- 12.05. Porcentajes de alumnos con evaluación positiva al finalizar el pasado curso.
- 12.06. Porcentajes de alumnos que promocionaron al finalizar el pasado curso.
- 12.08. Resultados por áreas de los alumnos durante el curso anterior.



**Educación Primaria**

---

**Guías para reuniones**



## Reunión con el Equipo directivo

### ELEMENTOS CONTEXTUALES Y PERSONALES

#### *Entorno del Centro*

- 01.01. ¿Existen en la zona problemas de toxicomanías, delincuencia, población temporera, etc., que tengan incidencia en la vida del Centro?
- 01.02. ¿Cómo es la dotación de la zona con respecto a puestos escolares del nivel inmediato superior a los estudios que se cursan en el Centro?
- 01.10. ¿Cuál es la situación socio-económica predominante entre las familias del alumnado?

#### *Instalaciones y recursos materiales*

- 01.03. ¿Qué condiciones tienen las instalaciones del Centro? ¿Presentan algún problema significativo?
- 01.04. ¿Dispone el Centro del mobiliario adecuado para el desarrollo de sus funciones? ¿Presenta algún problema significativo?

#### *Apoyos externos*

- 01.06.1 A juicio del Equipo directivo, ¿en qué medida se satisfacen las necesidades de formación permanente de los maestros del Centro con las actividades de formación que oferta el Centro de Profesores?
- 01.06.2 ¿Recibe el Centro apoyos y subvenciones por parte del Ayuntamiento, la Comunidad Autónoma, etc.? ¿Cómo son éstos?

#### *Recursos humanos*

- 01.07. ¿Cuál es el grado de adecuación de la dotación de personal (docente y no docente) del Centro para satisfacer los propósitos educativos de éste? ¿Presenta algún problema significativo?
- 01.08.1 ¿Cuántos maestros del Centro han participado en Proyectos de formación dentro del propio Centro?

- 01.08.2 ¿Cuántos maestros han participado en actividades de formación permanente fuera del Centro a lo largo del último año?

#### PROYECTOS

##### *Proyecto educativo del Centro*

- 02.01. ¿Cómo se han tenido en cuenta en la elaboración del Proyecto educativo del Centro las necesidades y los deseos de la comunidad educativa, la problemática social del entorno y el clima y las posibilidades del Centro?
- 02.02. ¿Cómo se han tenido en cuenta los criterios del Consejo Escolar y las propuestas del Claustro de Profesores en la elaboración del Proyecto educativo del Centro?
- 02.03. ¿Qué actuaciones ha realizado el Consejo Escolar para evaluar y aprobar el Proyecto educativo del Centro?

##### *Programación General anual*

- 04.03. ¿Qué decisiones se incluyen en la Programación General anual sobre la organización y el funcionamiento del Centro adoptadas para el curso académico? ¿Cómo se ha procedido para incluir esas decisiones en la Programación General?
- 04.08. ¿En qué medida permite la Programación General anual garantizar el desarrollo coordinado de todas las actividades educativas, el ejercicio de las funciones de los distintos órganos y la participación de todos los sectores de la comunidad escolar?

#### ORGANIZACION Y FUNCIONAMIENTO

##### *El Consejo Escolar*

- 05.07. ¿Qué procedimientos se han seguido para la supervisión por el Consejo Escolar de la actividad general del Centro en sus aspectos docentes y administrativos?
- 05.08. ¿Qué procedimientos se han seguido para el análisis y valoración por el Consejo Escolar de la evolución del rendimiento escolar general a través de los resultados de las evaluaciones?
- 05.09. ¿Qué criterios ha establecido el Consejo Escolar para la participación del Centro en actividades culturales, deportivas y recreativas?

*El Claustro de profesores*

- 05.10. ¿Cómo desarrolla el Claustro de profesores la función de debatir y tomar decisiones sobre los temas pedagógicos de su competencia?
- 05.11. ¿Qué procedimientos se han seguido para el análisis y valoración por el Claustro de profesores de la evolución del rendimiento escolar general a través de los resultados de las evaluaciones?
- 05.12. ¿Qué iniciativas de experimentación e investigación pedagógicas ha promovido el Claustro de profesores?

*Coordinación docente*

- 06.06. ¿Cómo orientan y asesoran los maestros tutores a los alumnos sobre sus posibilidades educativas?
- 06.07. ¿Cómo atienden y cuidan los maestros tutores a los alumnos y alumnas en los períodos de recreo y en otras actividades no lectivas?
- 06.08. ¿Qué medidas se han tomado para impedir que en la organización de las Actividades complementarias y extraescolares ningún alumno quede discriminado por razones económicas o de cualquier otro tipo?
- 06.09. ¿Cómo se ha organizado la utilización y el funcionamiento de la Biblioteca general del centro?

*Equipos de ciclo*

- 07.01.1 ¿Qué criterios se han seguido para el agrupamiento de los alumnos en los respectivos ciclos?
- 07.01.2 ¿Hasta qué punto permiten los horarios de los alumnos de los respectivos grupos realizar una enseñanza organizada por ciclos?
- 07.01.3 ¿Permanecen los maestros tutores con el mismo grupo de alumnos a lo largo del correspondiente ciclo?
- 07.06.1 ¿Qué grado de adecuación tienen los criterios que aplican los maestros y maestras de los respectivos ciclos para evaluar los aprendizajes y decidir la promoción de los alumnos?

- 07.06.2 ¿Se aplican por todos los maestros y maestras de cada uno de los respectivos ciclos criterios comunes para evaluar los aprendizajes y decidir la promoción de los alumnos?

#### *El Centro y el entorno*

- 08.02. ¿Cómo se facilita al alumnado el conocimiento del entorno?
- 08.03. ¿Qué actividades culturales y/o deportivas ha realizado el Centro conjuntamente con otras instituciones del entorno?
- 08.04. ¿Con qué frecuencia se utilizan las instalaciones del Centro para fines sociales y culturales del entorno?

#### *La participación*

- 08.05. ¿Reciben los padres y madres de los alumnos información completa de los acuerdos adoptados por el Consejo Escolar? ¿Cómo se les informa?
- 08.06. ¿Qué procedimiento se ha establecido para que los padres y madres de los alumnos eleven propuestas al Consejo Escolar?
- 08.07. ¿Cómo colaboran las Asociaciones de padres de alumnos con el Centro?
- 08.08. ¿Cómo están representados los alumnos y alumnas en el Consejo Escolar?

#### *La acción tutorial*

- 09.06. ¿Cómo encauzan los maestros tutores las demandas e inquietudes de los alumnos de sus respectivos grupos?
- 09.07. ¿Cómo proporcionan los maestros tutores información sobre sus derechos y deberes a los alumnos y alumnas de sus respectivos grupos?
- 09.08. ¿Cómo desarrollan los maestros tutores sus funciones de coordinación con respecto a los profesores de sus respectivos grupos?
- 09.09. ¿Cómo desarrollan los maestros tutores sus funciones con respecto a las familias de los alumnos de sus respectivos grupos?

## Reunión con los representantes del profesorado en el Consejo Escolar

### PROYECTOS

#### *Proyecto educativo del Centro*

- 02.01. ¿Se ha tenido en cuenta en la elaboración del Proyecto educativo del Centro las necesidades y los deseos de la comunidad educativa y el clima y las posibilidades del Centro?
- 02.02. ¿Cómo se han tenido en cuenta las propuestas del Claustro de profesores en la elaboración del Proyecto educativo del Centro?
- 02.03. ¿Qué actuaciones ha realizado el Consejo Escolar para evaluar y aprobar el Proyecto educativo del Centro?
- 02.06. ¿Incluye el Proyecto educativo del Centro un Reglamento de régimen interior? En caso positivo, ¿en qué grado es aceptado por los maestros del Centro?
- 02.10. ¿En qué grado refleja el Proyecto educativo la idiosincrasia del Centro?
- 02.11. ¿En qué medida conocen los maestros el Proyecto educativo del Centro?

#### *Proyecto curricular de etapa*

- 03.01. ¿Ha aprobado el Claustro el Proyecto curricular de etapa? ¿De qué forma se analizó dicho Proyecto antes de su aprobación?
- 03.12. ¿En qué medida recurren los maestros del Centro al Proyecto curricular de etapa como marco de referencia para decidir sobre objetivos y contenidos, metodología y criterios de evaluación?

#### *Programación General anual*

- 04.01. ¿Cómo ha tenido en cuenta el Equipo directivo las deliberaciones y acuerdos del Claustro y del Consejo Escolar para la elaboración de la Programación General anual?
- 04.02. ¿De qué forma estudió y debatió el Consejo Escolar la Programación General anual antes de su aprobación?

- 04.03. ¿Qué decisiones se incluyen en la Programación General anual sobre la organización y el funcionamiento del Centro adoptadas para el curso académico? ¿Cómo se ha procedido para incluir esas decisiones en la Programación General?
- 04.09. ¿Cualquier maestro o maestra puede acceder fácilmente a la Programación General anual?

#### ORGANIZACION Y FUNCIONAMIENTO

##### *El Equipo directivo*

- 05.01. ¿Toma el Equipo directivo las decisiones adecuadas en el momento oportuno?
- 05.02. ¿Qué grado de capacidad de liderazgo posee el Equipo directivo?
- 05.03. ¿Qué procedimientos sigue el Director para dirigir y coordinar todas las actividades del Centro?
- 05.04. ¿Qué procedimientos sigue el Jefe de Estudios para coordinar las actividades académicas en relación con el Proyecto educativo del Centro, los Proyectos curriculares de etapa y la Programación General anual?
- 05.05. ¿Qué procedimientos sigue el Secretario para coordinar las actividades administrativas del Centro?
- 05.06. ¿Resulta eficiente la gestión económica del Centro?

##### *El Consejo Escolar*

- 05.07. ¿Qué procedimientos se han seguido para la supervisión por el Consejo Escolar de la actividad general del Centro en sus aspectos docentes y administrativos?
- 05.08. ¿Qué procedimientos se han seguido para el análisis y valoración por el Consejo Escolar de la evolución del rendimiento escolar general a través de los resultados de las evaluaciones?
- 05.09. ¿Qué criterios ha establecido el Consejo Escolar para la participación del Centro en actividades culturales, deportivas y recreativas?

*El Claustro de profesores*

- 05.10. ¿Cómo desarrolla el Claustro de profesores la función de debatir y tomar decisiones sobre los temas pedagógicos de su competencia?
- 05.11. ¿Qué procedimientos se han seguido para el análisis y valoración por el Claustro de profesores de la evolución del rendimiento escolar general a través de los resultados de las evaluaciones?
- 05.12. ¿Qué iniciativas de experimentación e investigación pedagógicas ha promovido el Claustro de profesores?

*Coordinación docente*

- 06.03. ¿Qué procedimientos utiliza la Comisión de Coordinación Pedagógica para seguir el cumplimiento de los proyectos curriculares de etapa?
- 06.05. ¿Cómo desarrollan los maestros tutores la orientación educativa y el plan de acción tutorial previstos en el Proyecto curricular de etapa?
- 06.06. ¿Cómo orientan y asesoran los maestros tutores a los alumnos sobre sus posibilidades educativas?
- 06.07. ¿Cómo atienden y cuidan los maestros tutores a los alumnos y alumnas en los períodos de recreo y en otras actividades no lectivas?
- 06.09. ¿Cómo se ha organizado la utilización y el funcionamiento de la Biblioteca general del Centro?

*El Centro y el entorno*

- 08.02. ¿Cómo se facilita al alumnado el conocimiento del entorno?
- 08.03. ¿Qué actividades culturales y/o deportivas ha realizado el Centro conjuntamente con otras instituciones del entorno?
- 08.04. ¿Con qué frecuencia se utilizan las instalaciones del Centro para fines sociales y culturales del entorno?

## RESULTADOS

### *Grado de satisfacción del profesorado con el funcionamiento del Centro*

- 12.01.1 ¿Son adecuados los medios de que dispone el profesorado en el Centro para el ejercicio de su profesión?
- 12.01.2 ¿En qué medida las características de sus alumnos (número, disciplina, actitudes, etc.) permiten que los maestros y maestras desarrollen satisfactoriamente su trabajo?
- 12.01.3 ¿Cuál es el grado de satisfacción del profesorado con la vida y la dinámica del Centro (relaciones con las familias de los alumnos, con los compañeros, con el trabajo en equipo, con la comunicación con el Equipo directivo, con el ambiente general de trabajo, etc.)?
- 12.01.4 ¿Cuál es el grado de satisfacción del profesorado respecto a la valoración de la comunidad educativa sobre él (Equipo directivo, alumnado, familias de los alumnos, etc.)?

### *Nivel de desarrollo de las actitudes cívico-sociales en el alumnado*

- 12.03.1 ¿Qué nivel de desarrollo de las actitudes cívico-sociales se ha logrado alcanzar con los alumnos y alumnas del Primer ciclo?
- 12.03.2 ¿Qué nivel de desarrollo de las actitudes cívico-sociales se ha logrado alcanzar con los alumnos y alumnas del Segundo ciclo?
- 12.03.3 ¿Qué nivel de desarrollo de las actitudes cívico-sociales se ha logrado alcanzar con los alumnos y alumnas del Tercer ciclo?

## Reunión con los representantes de los padres en el Consejo Escolar

### PROYECTOS

#### *Proyecto educativo del Centro*

- 02.01. ¿Se ha tenido en cuenta en la elaboración del Proyecto educativo del Centro las necesidades y los deseos de las familias de los alumnos?
- 02.02. ¿Cómo se han tenido en cuenta los criterios del Consejo Escolar en la elaboración del Proyecto educativo del Centro?
- 02.03. ¿Qué actuaciones ha realizado el Consejo Escolar para evaluar y aprobar el Proyecto educativo del Centro?
- 02.06. ¿En qué grado es aceptado el Reglamento de régimen interior del Centro por el sector de padres de alumnos?
- 02.10. ¿En qué grado refleja el Proyecto educativo la idiosincrasia del Centro?
- 02.11. ¿En qué medida conocen los padres de alumnos el Proyecto educativo del Centro?

#### *Programación General anual*

- 04.01. ¿Ha tenido en cuenta el Equipo directivo las deliberaciones y acuerdos del Consejo Escolar para la elaboración de la Programación General anual?
- 04.02. ¿De qué forma estudió y debatió el Consejo Escolar la Programación General anual antes de su aprobación?
- 04.05. ¿En qué medida los horarios de los maestros tutores facilitan la asistencia de los padres y madres de alumnos para ser informados sobre sus hijos?
- 04.09. ¿Cualquier padre o madre puede acceder fácilmente a la Programación General anual?

### ORGANIZACION Y FUNCIONAMIENTO

#### *El Equipo directivo*

- 05.01. ¿Toma el Equipo directivo las decisiones adecuadas en el momento oportuno?

- 05.02. ¿Qué grado de capacidad de liderazgo posee el Equipo directivo?
- 05.03. ¿Qué procedimientos sigue el Equipo directivo para dirigir y coordinar todas las actividades del Centro?
- 05.04. ¿Qué procedimientos sigue el Equipo directivo para coordinar las actividades académicas del Centro?
- 05.05. ¿Qué procedimientos sigue el Equipo directivo para coordinar las actividades administrativas del Centro?
- 05.06. ¿Resulta eficiente la gestión económica del Centro?

#### *El Consejo Escolar*

- 05.07. ¿Qué procedimientos se han seguido para la supervisión por el Consejo Escolar de la actividad general del Centro en sus aspectos docentes y administrativos?
- 05.08. ¿Qué procedimientos se han seguido para el análisis y valoración por el Consejo Escolar de la evolución del rendimiento escolar general a través de los resultados de las evaluaciones?
- 05.09. ¿Qué criterios ha establecido el Consejo Escolar para la participación del Centro en actividades culturales, deportivas y recreativas?

#### *Coordinación docente*

- 06.06. ¿Cómo orientan y asesoran los maestros tutores a los alumnos sobre sus posibilidades educativas?
- 06.07. ¿Cómo atienden y cuidan los maestros tutores a los alumnos y alumnas en los períodos de recreo y en otras actividades no lectivas?
- 06.08. ¿Qué medidas se han tomado para impedir que en la organización de las Actividades complementarias y extraescolares ningún alumno quede discriminado por razones económicas o de cualquier otro tipo?

#### *El Centro y el entorno*

- 08.02. ¿Cómo se facilita al alumnado el conocimiento del entorno?
- 08.03. ¿Qué actividades culturales y/o deportivas ha realizado el Centro conjuntamente con otras instituciones del entorno?

- 08.04. ¿Con qué frecuencia se utilizan las instalaciones del Centro para fines sociales y culturales del entorno?

*La participación*

- 08.05. ¿Reciben los padres y madres de los alumnos información completa de los acuerdos adoptados por el Consejo Escolar? ¿Cómo se les informa?
- 08.06. ¿Qué procedimiento se ha establecido para que los padres y madres de los alumnos eleven propuestas al Consejo Escolar?
- 08.07. ¿Cómo colaboran las Asociaciones de padres de alumnos en el Centro?

RESULTADOS

*Grado de satisfacción de los padres con el funcionamiento del Centro*

- 12.02.1 ¿Cuál es el grado de satisfacción de los padres de los alumnos con la calidad educativa que ofrece el Centro?
- 12.02.2 ¿En qué medida consideran los padres que las reuniones y entrevistas que mantienen los tutores y los maestros son suficientes y provechosas?
- 12.02.3 ¿Cuál es el grado de satisfacción de los padres de los alumnos con los cauces de participación establecidos en el Centro?
- 12.02.4 ¿Consideran los padres que los procedimientos establecidos para comunicar la información en el Centro son eficaces?

## Reunión con la Comisión de Coordinación Pedagógica

### PROYECTOS

#### *Proyecto curricular de etapa*

- 03.02. ¿Cómo se ha efectuado la adecuación entre los objetivos del Proyecto curricular de etapa y las necesidades y posibilidades de los alumnos y alumnas del Centro?
- 03.03. ¿Cómo se ha efectuado la distribución de los objetivos, contenidos y criterios de evaluación de las distintas áreas en el Proyecto curricular de etapa?
- 03.04. ¿Qué criterios se han tenido en cuenta para formular las orientaciones tendientes a incorporar los temas transversales en las distintas áreas del Proyecto curricular de etapa?
- 03.05. ¿Qué criterios se han considerado para elaborar la programación de las actividades complementarias y extraescolares incluidas en el Proyecto curricular de etapa?
- 03.06. ¿Qué criterios se han seguido para incorporar al Proyecto curricular de etapa las decisiones de carácter general sobre metodología didáctica?
- 03.07. ¿Cómo se han establecido en el Proyecto curricular de etapa los criterios y procedimientos para realizar las adaptaciones curriculares para los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales, si los hay?
- 03.08. ¿Cómo se ha procedido para determinar los materiales y recursos didácticos que se van a utilizar, incluidos los libros de texto para alumnos y alumnas que figuran en el Proyecto curricular de etapa?
- 03.09. ¿Qué aspectos se han tenido en cuenta para organizar la orientación educativa y elaborar el plan de acción tutorial incluidos en el Proyecto curricular de etapa?
- 03.10. ¿Qué procedimientos se han seguido para fijar en el Proyecto curricular de etapa los criterios generales para la evaluación de los aprendizajes y para la promoción de los alumnos?
- 03.11. ¿Qué procedimientos se han seguido para establecer en el Proyecto curricular de etapa los criterios que permitan evaluar, y en su caso revisar, los procesos de enseñanza y la práctica docente de los maestros?

- 03.12. ¿En qué medida se recurre al Proyecto curricular de etapa como marco de referencia para decidir sobre objetivos y contenidos, metodología y criterios de evaluación?

#### ORGANIZACION Y FUNCIONAMIENTO

##### *La coordinación docente*

- 06.01. ¿Qué directrices generales ha establecido la Comisión de Coordinación Pedagógica para la elaboración y revisión de los Proyectos curriculares de etapa?
- 06.02. ¿Qué criterios ha establecido la Comisión de Coordinación Pedagógica para asegurar la coherencia entre el Proyecto educativo del Centro, los Proyectos curriculares de etapa y la Programación General anual?
- 06.03. ¿Qué procedimientos utiliza la Comisión de Coordinación Pedagógica para seguir el cumplimiento de los Proyectos curriculares de etapa?
- 06.04. ¿Qué propuestas ha elaborado la Comisión de Coordinación Pedagógica para la organización de la orientación educativa y del plan de acción tutorial?
- 06.05. ¿Cómo desarrollan los maestros tutores la orientación educativa y el plan de acción tutorial previstos en el Proyecto curricular de etapa?

##### *Equipos de ciclo*

- 07.03. ¿Se coordinan los maestros de cada ciclo para programar y realizar las adaptaciones curriculares, en su caso?
- 07.05.1 ¿Qué instrumentos ha elaborado o adoptado cada Equipo de ciclo para obtener información que le permita realizar la orientación educativa de los alumnos y alumnas?
- 07.05.2 ¿En qué momentos específicos del horario escolar realizan los maestros tutores del ciclo correspondiente la orientación educativa de sus alumnos y alumnas con el fin de comentar con ellos el desarrollo de su experiencia escolar y tratar de ayudarles?
- 07.07.1 ¿Cómo efectúan los Equipos de ciclo el análisis permanente del desarrollo de los planes de trabajo?

- 07.07.2 ¿Cómo efectúan los Equipos de ciclo el análisis permanente de los resultados que se van obteniendo?
- 07.08. ¿Qué propuestas formula cada Equipo de ciclo al Equipo directivo, al Claustro y a la Comisión de Coordinación Pedagógica relativas a la elaboración o mejora del Proyecto educativo, del Proyecto curricular de etapa y de la Programación General anual? ¿Cómo lo hace? ¿Cuándo?

## Reuniones con Equipos de ciclo

### ORGANIZACION Y FUNCIONAMIENTO

- 07.01.1 ¿Qué criterios se han seguido para el agrupamiento de los alumnos en los respectivos ciclos?
- 07.01.2 ¿Permiten los horarios de los alumnos de los respectivos grupos realizar una enseñanza organizada por ciclos?
- 07.01.3 ¿Cuántos de los maestros tutores permanecen con el mismo grupo de alumnos a lo largo del correspondiente ciclo?
- 07.02.1 ¿En cuántas áreas existe un plan de trabajo común para todos los maestros y alumnos del ciclo?
- 07.02.2 Los planes de trabajo de las diversas áreas, ¿están constituidos por el desarrollo de los objetivos y contenidos distribuidos en el Proyecto curricular de etapa?
- 07.02.3 ¿Permiten los planes de trabajo la programación de actividades docentes coherentes con los objetivos y adecuadas a las posibilidades de los alumnos?
- 07.03.1 ¿Cómo realizan habitualmente los maestros del Equipo de ciclo la preparación de los recursos didácticos, la distribución de espacios y de tiempos, la programación de actividades y de las adaptaciones curriculares, en su caso, etc.?
- 07.03.2 ¿Permiten los horarios de los maestros del Equipo de ciclo la realización de las acciones descritas, de forma conjunta y periódica a lo largo del curso?
- 07.04.1 ¿Qué documentación prepara el Equipo de ciclo para antes, durante y después de la realización de las actividades complementarias y extraescolares que se realizan?
- 07.04.2 ¿Cuántas actividades complementarias y extraescolares realizó el Equipo de ciclo en el curso anterior? ¿Cuántas en el presente curso?
- 07.05.1 ¿Qué instrumentos ha elaborado o adoptado el Equipo de ciclo para obtener información que permita realizar la orientación educativa de los alumnos y alumnas?
- 07.05.2 ¿En qué momentos específicos del horario escolar realizan los maestros tutores la orientación educativa de sus alumnos y alumnas?

- 07.06.1 ¿Cómo se han elaborado los criterios para evaluar los aprendizajes y decidir la promoción de los alumnos y alumnas del ciclo?
- 07.06.2 ¿Aplican todos los maestros y maestras del ciclo criterios comunes para evaluar los aprendizajes y decidir la promoción de los alumnos y alumnas del ciclo?
- 07.07.1 ¿Cómo se efectúa el análisis del desarrollo de los planes de trabajo?
- 07.07.2 ¿Cómo se efectúa el análisis de los resultados que se van obteniendo?
- 07.08. ¿Qué propuestas formula el Equipo de ciclo al Equipo directivo, al Claustro y a la Comisión de Coordinación Pedagógica relativas a la elaboración o mejora del Proyecto educativo, del Proyecto curricular de etapa y de la Programación General anual? ¿Cómo lo hace? ¿Cuándo?

**Educación Primaria**

---

**Guías de observación**



## Guía de visita a las instalaciones

### ELEMENTOS CONTEXTUALES Y PERSONALES

#### *Instalaciones*

- 01.03.1 Características de las aulas: iluminación, ventilación, acústica, etc.
- 01.03.2 Adecuación de la superficie de las aulas al número y nivel de los alumnos y alumnas que escolariza el Centro.
- 01.03.3 Adecuación de las instalaciones deportivas al número y nivel de los alumnos y alumnas que escolariza el Centro.
- 01.03.4 Adecuación de los espacios dedicados a actividades prácticas (laboratorios, gimnasio, etc.) al número y nivel de los alumnos y alumnas que escolariza el Centro.
- 01.03.5 Adecuación de los aseos.
- 01.03.6 Adecuación de las medidas de seguridad en el Centro.
- 01.03.7<sup>1</sup> Existencia de barreras arquitectónicas.
- 01.03.8 Número suficiente de espacios y locales para uso docente y deportivo.

#### *Mobiliario*

- 01.04.1 Adecuación del mobiliario a la edad y características del alumnado.
- 01.04.2 Adecuación del mobiliario a las diferentes tareas que se realizan en el Centro.
- 01.04.3 Estado de conservación del mobiliario del Centro.
- 01.04.4 Dotación suficiente de mobiliario.

#### *Material didáctico*

- 01.05.1 Adecuación del material de cada área a las tareas a las que está destinado.

---

<sup>1</sup> Sólo para Centros que escolarizan alumnos con necesidades educativas especiales.

- 01.05.2 Adecuación del material de laboratorios a las necesidades educativas del Centro.
- 01.05.3 Adecuación del material de medios audiovisuales a las necesidades educativas del Centro.
- 01.05.4 Adecuación del material de orientación psicopedagógica a las tareas a las que está destinado.
- 01.05.5 Adecuación de los fondos bibliográficos a las necesidades educativas del Centro.
- 01.05.6 Adecuación del material y programas informáticos destinados a fines didácticos.
- 01.05.7 Dotación suficiente de material didáctico.

## Guía de observación sistemática en el aula

<b>Centro:</b>	<b>Aula:</b>
<b>Observador/a:</b>	<b>Fecha:</b>

	SI	NO	Observaciones
PROCESOS DIDACTICOS			
09.01.1 El/la maestro/a anima a los alumnos a que le interrumpan si no comprenden algo			
09.01.2 El/la maestro/a valora cada una de las aportaciones que hacen sus alumnos			
09.02.1 El/la maestro/a necesita recurrir constantemente a imponer su autoridad			
09.02.2 Se producen faltas de disciplina en el aula			
09.03.1 El/la maestro/a favorece la comunicación respetuosa entre sus alumnos			
09.03.2 El/la maestro/a fomenta la cooperación entre el alumnado de su clase			
09.05.1 Los alumnos y alumnas hacen preguntas con naturalidad cuando no entienden algo			
09.05.2 El/la maestro/a acepta las sugerencias que hacen los alumnos y alumnas			
10.01.1 El/la maestro/a, al plantear su trabajo en clase, parte de los conocimientos previos de sus alumnos y alumnas			

PROCESOS DIDACTICOS	SI	NO	Observaciones
10.01.2 Los contenidos planteados para trabajar en la clase están bien estructurados			
10.01.3 El/la maestro/a favorece la actividad de sus alumnos y alumnas en clase			
10.02. Las actividades que se realizan son adecuadas para la consecución de los objetivos previstos en el área			
10.03.1 El/la maestro/a en sus intervenciones establece relaciones con temas e intereses concretos de sus alumnos y alumnas			
10.03.2 El/a maestro/a motiva a sus alumnos y alumnas hacia el aprendizaje			
10.04.1 El desarrollo de las actividades se adapta a los diferentes ritmos de los alumnos			
10.04.2 El/la maestro/a plantea actividades de refuerzo para el alumnado que las necesita			
10.04.3 El/la maestro/a plantea actividades de profundización para los alumnos y alumnas con un ritmo de aprendizaje más rápido			
10.05. La metodología utilizada por el/la maestro/a se ajusta a la prevista en la programación del área			
10.06.1 El/la maestro/a utiliza diferentes procedimientos metodológicos en función del contenido que está introduciendo			

PROCESOS DIDACTICOS		SI	NO	Observaciones
10.06.2	El/la maestro/a utiliza diferentes procedimientos metodológicos en función de las características de sus alumnos			
10.07.1	El/la maestro/a utiliza habitualmente recursos didácticos en sus clases			
10.07.2	El/la maestro/a utiliza recursos y materiales específicos			
10.08.1	El/la maestro/a propone de forma equilibrada actividades individualizadas y actividades en grupo			
10.08.2	La organización de los grupos de alumnos es coherente con la finalidad que se persigue			
10.09.	El/la maestro/a aplica las adaptaciones curriculares previstas al alumnado que las precisa			
11.05.	El/la maestro/a comenta con sus alumnos y alumnas, durante la clase, sus progresos y dificultades en los diferentes aprendizajes			
11.06.1	El/la maestro/a favorece la autoevaluación del alumnado			
11.06.2	El/la maestro/a corrige los trabajos de los alumnos y alumnas conjuntamente con ellos			
11.07.	Los criterios de evaluación que aplica el/la maestro/a son coherentes con los establecidos en el Proyecto Curricular			



**Educación Primaria**

---

**Cuestionarios**





---

Ministerio de Educación y Ciencia

---

Secretaría de Estado de Educación

---

Dirección General de Coordinación y de la Alta Inspección

---

Subdirección General de la Inspección de Educación

## **Plan de Evaluación de Centros Docentes**

(niveles no universitarios)

*Plan EVA*

*Educación Primaria*

# **Cuestionario para el Equipo directivo**

Denominación del Centro: \_\_\_\_\_

Localidad: \_\_\_\_\_



## ELEMENTOS CONTEXTUALES Y PERSONALES

01.06. ¿Cómo considera el Equipo directivo el asesoramiento de la Inspección educativa para mejorar la actividad docente de los Equipos de ciclo?

- Nada eficaz*
- Poco eficaz*
- Algo eficaz*
- Bastante eficaz*
- Muy eficaz*

## ORGANIZACION Y FUNCIONAMIENTO

08.01. Porcentajes de participación en las elecciones al Consejo Escolar:

Profesorado:  %      Padres y madres:  %

## RESULTADOS

12.03.1 ¿Integran y respetan los alumnos a aquellos compañeros que tienen características distintas a las suyas (raza, nacionalidad, condición social, etc.)?

- No, nunca*
- Casi nunca*
- Algunas veces*
- Casi siempre*
- Siempre*

12.03.2 ¿Se muestran los alumnos tolerantes ante formas de comportamiento distintas de las propias?

- No, nunca*
- Casi nunca*
- Algunas veces*
- Casi siempre*
- Siempre*

12.03.3 ¿Muestran los alumnos una actitud de cooperación con los demás?

- No, nunca*
  - Casi nunca*
  - Algunas veces*
  - Casi siempre*
  - Siempre*
- 

12.03.4 ¿Respetan los alumnos las normas de convivencia dentro del Centro?

- No, nunca*
  - Casi nunca*
  - Algunas veces*
  - Casi siempre*
  - Siempre*
- 

12.03.5 ¿Asumen, en general, los alumnos sus tareas ante los trabajos que se les proponen?

- No, nunca*
  - Casi nunca*
  - Algunas veces*
  - Casi siempre*
  - Siempre*
- 

12.03.6 ¿Muestran los alumnos haber desarrollado hábitos positivos en lo relacionado con la salud, el consumo y el medio ambiente?

- No, nunca*
  - Casi nunca*
  - Algunas veces*
  - Casi siempre*
  - Siempre*
-

12.04. Tasas de absentismo del alumnado en el curso actual<sup>1</sup>:

Cursos/ciclos	Promedio de faltas por alumno y mes	Porcentaje de alumnos con un promedio superior a tres faltas de asistencia al mes

12.07. Índices de *progresión absoluta*<sup>2</sup>:

Estudios	Índice de <i>progresión absoluta</i> <sup>3</sup>
Primer ciclo	
Segundo ciclo	
Tercer ciclo	
Educación Primaria	

<sup>1</sup> Se contabilizará como una falta cada día en que el alumno o la alumna haya faltado a alguna/s clase/s.

<sup>2</sup> Porcentaje de alumnos, respecto del total de alumnos que iniciaron simultáneamente los estudios de referencia, que al finalizar el curso anterior culminaron dichos estudios en el número de años previsto por la normativa vigente.

Por ejemplo, para el Primer ciclo de Educación Primaria el índice de *progresión absoluta* sería para el curso 1994-95 el porcentaje de alumnos que, habiendo iniciado el ciclo en el Centro en el curso 1992-93, promocionaron al Segundo ciclo al finalizar el curso 1993-94; es decir:

$$100 c / (a - b)$$

siendo

a = número de alumnos que iniciaron el Primer ciclo en el Centro en el curso 1992-93.

b = número de alumnos contabilizados en a que se trasladaron a otro Centro durante los cursos 1992-93 y 1993-94.

c = número de alumnos contabilizados en a que promocionaron al Segundo ciclo al finalizar el curso 1993-94.

<sup>3</sup> Cumplimentense sólo los apartados que correspondan.





Ministerio de Educación y Ciencia  
Secretaría de Estado de Educación  
Dirección General de Coordinación y de la Alta Inspección  
Subdirección General de la Inspección de Educación

**Plan de Evaluación de Centros Docentes**  
(niveles no universitarios)

*Plan EVA*  
*Educación Primaria*

# Cuestionario para el profesorado

Denominación del Centro: \_\_\_\_\_

Localidad: \_\_\_\_\_

## INSTRUCCIONES

- El Ministerio de Educación y Ciencia ha elaborado un Plan de Evaluación de Centros Docentes no Universitarios (Plan EVA) para ser aplicado de forma periódica a todos los centros del territorio gestionado directamente por el Departamento. Este Plan se inició en el curso 1991-92 y se ha seguido aplicando en cursos sucesivos.
- El objetivo de este Plan es mejorar la organización y funcionamiento de los Centros a través del análisis de los diversos aspectos relacionados con la vida de los mismos.
- Como lo que nos interesa conocer es lo que piensa usted, le rogamos que sus respuestas sean personales y ajustadas a la realidad.
- Algunas de las cuestiones están referidas al conjunto del profesorado (por ejemplo, 09.02, 09.05, etc.); en ellas se pretende recabar su opinión sobre el funcionamiento global del Centro. Debe contestar, pues, en función del conocimiento general que usted tenga sobre la cuestión planteada.
- Para contestar ponga un aspa en la casilla que elija. Si se equivoca o quiere cambiar de respuesta, tache el aspa y haga otra en la casilla que elija de nuevo.
- Este Cuestionario es anónimo. Cuando termine, entréguelo al Jefe de Estudios.

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACION



ELEMENTOS CONTEXTUALES Y PERSONALES

---

01.06.1 En relación con las necesidades de formación permanente de los maestros del Centro, ¿cómo considera que es el número de actividades de formación que desarrolla el Centro de Profesores?

- Excesivo*
  - Suficiente*
  - Insuficiente*
  - Muy insuficiente*
- 

01.06.2 ¿Cómo considera la adecuación de las actividades de formación permanente que desarrolla el Centro de Profesores en relación con las necesidades de formación de los maestros del Centro?

- Muy inadecuadas*
  - Bastante inadecuadas*
  - Inadecuadas*
  - Algo adecuadas*
  - Bastante adecuadas*
  - Muy adecuadas*
- 

01.09 ¿Considera que sus alumnos y alumnas están motivados por el aprendizaje escolar?

- No sienten ninguna motivación por aprender*
  - Están muy poco motivados, en general*
  - Están motivados pero les falta constancia en el trabajo*
  - Están, en su mayoría, motivados por el aprendizaje escolar*
- 

PROCESOS DIDACTICOS

---

09.01. La necesidad de mantener la disciplina ¿le obliga a establecer relaciones distantes con sus alumnos?

- Nunca*
- Casi nunca*
- Pocas veces*
- Bastantes veces*
- Casi siempre*
- Siempre*

Si lo considera oportuno, justifique su respuesta subrayando una de las siguientes alternativas: es necesario para mantener la autoridad; enseguida toman excesivas confianzas; la cordialidad favorece el aprendizaje; otras (especificar):

---

09.02. ¿Se basa la disciplina en las aulas en el respeto mutuo entre los maestros y los alumnos?

- Nunca*
- Casi nunca*
- Pocas veces*
- Bastantes veces*
- Casi siempre*
- Siempre*

Si lo considera oportuno, justifique su respuesta subrayando una de las siguientes alternativas: los alumnos son muy poco respetuosos; sólo reaccionan ante el castigo y el suspenso; resulta difícil hacerse respetar; es fácil conseguir el respeto de los alumnos; otras (especificar):

---

09.03. ¿Se preocupan los maestros y maestras del Centro de que sus alumnos desarrollen actitudes positivas (respeto, aceptación, ayuda,...) hacia sus compañeros?

- Nunca*
- Casi nunca*
- Pocas veces*
- Bastantes veces*
- Casi siempre*
- Siempre*

Si lo considera oportuno, justifique su respuesta subrayando una de las siguientes alternativas: no es función suya; lo que les preocupa es que aprendan su asignatura; falta de tiempo; favorece el trabajo en el aula; otras (especificar):

---

09.04. ¿Conocen los maestros y maestras las relaciones intragrupalas que existen entre sus alumnos?

- Nunca*
- Casi nunca*
- Pocas veces*
- Bastantes veces*
- Casi siempre*
- Siempre*

Si lo considera oportuno, justifique su respuesta subrayando una de las siguientes alternativas: no es necesario; no es útil para su trabajo; falta de tiempo; favorece el enfoque de algunos temas; otras (especificar):

---

09.05. El clima que se crea durante las clases en el Centro ¿favorece el planteamiento de preguntas y sugerencias por parte de los alumnos?

- Nunca*
- Casi nunca*
- Pocas veces*
- Bastantes veces*
- Casi siempre*
- Siempre*

Si lo considera oportuno, justifique su respuesta subrayando una de las siguientes alternativas:  
no se podría terminar el programa; se crea mucho desorden; no tienen madurez para intervenir; favorece el aprendizaje; otras (especificar):

---

09.06. Cuando los alumnos manifiestan algún problema, demanda o inquietud, ¿se comprometen los maestros tutores a buscar una solución satisfactoria con sus respectivos grupos?

- Nunca*
- Casi nunca*
- Pocas veces*
- Bastantes veces*
- Casi siempre*
- Siempre*

Si lo considera oportuno, justifique su respuesta subrayando una de las siguientes alternativas:  
no es necesario; el horario no lo permite; favorece la participación; falta de tiempo; otras (especificar):

---

09.07. ¿Han recibido los alumnos y alumnas del grupo del que es usted tutor información detallada sobre sus derechos y deberes?

- Si*
- No*

Si lo considera oportuno, justifique su respuesta subrayando una de las siguientes alternativas:  
no es necesario; se crea mucho desorden; favorece la participación; falta de tiempo; otras (especificar):

---

09.08. ¿Coordinan los maestros tutores a todos los profesores que imparten docencia a los alumnos de sus respectivos grupos?

- Nunca*
- Casi nunca*
- Pocas veces*
- Bastantes veces*
- Casi siempre*
- Siempre*

Si lo considera oportuno, justifique su respuesta subrayando una de las siguientes alternativas: no es necesario; no es posible coordinar a todos los profesores; favorece la orientación del proceso de enseñanza-aprendizaje; otras (especificar):

---

09.09. ¿Con cuántas familias del grupo de alumnos del que usted es maestro tutor ha tratado durante este curso temas relacionados con su función tutorial?

- Con ninguna familia*
- Con alguna*
- Con menos de la mitad*
- Con la mitad*
- Con más de la mitad*
- Con todas las familias*

Si lo considera oportuno, justifique su respuesta subrayando una de las siguientes alternativas: no es necesario; sólo en casos muy excepcionales; favorece la relación con los alumnos; otras (especificar):

---

10.01.1 Al plantear las actividades en clase ¿procuran los maestros de su Equipo de ciclo estimular a sus alumnos para que aprendan por sí mismos?

- Nunca*
- Casi nunca*
- Pocas veces*
- Bastantes veces*
- Casi siempre*
- Siempre*

Si lo considera oportuno, justifique su respuesta subrayando una de las siguientes alternativas: no es necesario; su participación no aporta calidad al proceso de aprendizaje; falta de tiempo; favorece el aprendizaje; otras (especificar):

---

10.01.2 Al plantear las actividades que tienen que realizar sus alumnos y alumnas ¿tiene usted en cuenta los aprendizajes previos que éstos tienen?

- Nunca*
- Casi nunca*
- Pocas veces*
- Bastantes veces*
- Casi siempre*
- Siempre*

Si lo considera oportuno, justifique su respuesta subrayando una de las siguientes alternativas: no es necesario; no aporta calidad al proceso de aprendizaje; falta de tiempo; favorece el aprendizaje; otras (especificar):

---

10.03. ¿Realizan los maestros del Centro actividades encaminadas a la motivación de sus alumnos y alumnas partiendo de los intereses de éstos?

- Nunca*
- Casi nunca*
- Pocas veces*
- Bastantes veces*
- Casi siempre*
- Siempre*

Si lo considera oportuno, justifique su respuesta subrayando una de las siguientes alternativas: no son necesarias; no lo hace nadie; favorecen el aprendizaje; otras (especificar):

---

10.05. Los métodos, técnicas y recursos didácticos que utiliza en sus clases ¿se ajustan a lo previsto en la programación del área?

- Nunca*
- Casi nunca*
- Pocas veces*
- Bastantes veces*
- Casi siempre*
- Siempre*

Si lo considera oportuno, justifique su respuesta subrayando una de las siguientes alternativas: no está usted de acuerdo con ellas; no lo hace nadie; no se crea ningún problema; favorece la coordinación; otras (especificar):

---

10.06. En el desarrollo de la actividad docente ¿utilizan los maestros de su Equipo de ciclo procedimientos metodológicos variados?

- Nunca*
- Casi nunca*
- Pocas veces*
- Bastantes veces*
- Casi siempre*
- Siempre*

Si lo considera oportuno, justifique su respuesta subrayando una de las siguientes alternativas:  
no es necesario; con algunas se crea mucho desorden; falta de tiempo para terminar el programa; favorecen el aprendizaje; otras (especificar):

---

10.07. ¿Utiliza en su trabajo habitual recursos didácticos variados (material elaborado por el Departamento, medios audiovisuales, material específico del área, ...)?

- Nunca*
- Casi nunca*
- Pocas veces*
- Bastantes veces*
- Casi siempre*
- Siempre*

Si lo considera oportuno, justifique su respuesta subrayando una de las siguientes alternativas:  
no es necesario; no aporta calidad al proceso de aprendizaje; falta de tiempo para prepararlos; favorecen el aprendizaje; otras (especificar):

---

10.08. ¿Con qué frecuencia se realizan en grupo las actividades que usted propone a sus alumnos a lo largo de todo el curso?

- Nunca*
- Casi nunca*
- Pocas veces*
- Bastantes veces*
- Casi siempre*
- Siempre*

Si lo considera oportuno, justifique su respuesta subrayando una de las siguientes alternativas:  
no es necesario; no aporta calidad al proceso de aprendizaje; falta de tiempo para prepararlos; favorecen el aprendizaje; otras (especificar):

---

11.05. ¿Con qué frecuencia comenta usted con sus alumnos y alumnas sus progresos y dificultades durante el proceso de evaluación continua?

- Nunca*
- Casi nunca*
- Pocas veces*
- Bastantes veces*
- Casi siempre*
- Siempre*

Si lo considera oportuno, justifique su respuesta subrayando una de las siguientes alternativas: no es necesario; no aporta calidad al proceso de aprendizaje; falta de tiempo para ello; favorecen el aprendizaje; otras (especificar):

---

11.06. ¿Favorece en sus clases la coevaluación y la autoevaluación de sus alumnos y alumnas?

- Nunca*
- Casi nunca*
- Pocas veces*
- Bastantes veces*
- Casi siempre*
- Siempre*

Si lo considera oportuno, justifique su respuesta subrayando una de las siguientes alternativas: no es necesario; no están maduros para ello; falta de tiempo; favorece el aprendizaje; otras (especificar):

---

11.08. Como consecuencia de los resultados de la evaluación ¿modifica usted su forma de dar clase para favorecer el aprendizaje de sus alumnos y alumnas?

- Nunca*
- Casi nunca*
- Pocas veces*
- Bastantes veces*
- Casi siempre*
- Siempre*

Si lo considera oportuno, justifique su respuesta subrayando una de las siguientes alternativas: no lo hace nadie; no es necesario; realizo diferentes adaptaciones; otras (especificar):

---



**Educación Secundaria**

---

**Guías para el análisis de la  
documentación del Centro**



## **Análisis del Proyecto educativo del Centro**

### PROYECTOS

- 02.04. Inclusión de una organización general del Centro consecuente con los fines y principios de la educación.
- 02.05. Priorización y asequibilidad de los objetivos generales del Proyecto educativo del Centro.
- 02.06. Inclusión del Reglamento de régimen interior.
- 02.07. Inclusión detallada, correcta y adecuada de las relaciones del Centro con otros centros, departamentos universitarios, empresas, instituciones, etc.
- 02.08. Claridad e inteligibilidad del Proyecto educativo del Centro.

## Análisis del Proyecto curricular de etapa

### PROYECTOS

- 03.02. Inclusión de todos los aspectos recogidos en la normativa vigente<sup>1</sup>.
- 03.03. Adecuación de los objetivos del Proyecto curricular de etapa a las características y posibilidades de los alumnos.
- 03.04. Adecuación de las decisiones de carácter general sobre metodología didáctica.
- 03.05. Fijación de criterios generales adecuados para la evaluación de los aprendizajes y promoción de los alumnos.
- 03.06. Adecuación de las orientaciones para incorporar los temas transversales.
- 03.07. Fijación de criterios y procedimientos apropiados para organizar la atención a la diversidad y para realizar las adaptaciones curriculares.
- 03.08. Adecuación del número y tipología de las materias optativas.
- 03.09. Fijación de criterios adecuados para evaluar los procesos de enseñanza y la práctica docente.
- 03.10. Utilidad del Proyecto curricular de etapa como marco de referencia para decidir sobre objetivos y contenidos, metodología y criterios de evaluación.

---

<sup>1</sup> El artículo 97 del Reglamento orgánico de los institutos de educación secundaria establece que los Proyectos curriculares de etapa incluirán las directrices generales y las decisiones pedagógicas más importantes, el Plan de orientación académica y profesional, el Plan de acción tutorial y las Programaciones didácticas de todos los Departamentos.

## **Análisis de la Programación General anual**

### PROYECTOS

- 04.04. Adecuación de los horarios de los alumnos a las prescripciones legales y consideración de los criterios pedagógicos y de las propuestas de la Junta de delegados de alumnos.
- 04.05. Adecuación de los horarios de los profesores al cumplimiento de las tareas de coordinación docente y a la atención a los padres y madres de los alumnos.
- 04.06. Adecuación del Programa anual de actividades complementarias y extraescolares.
- 04.07. Inclusión de procedimientos apropiados para el control de la Programación General anual y para la evaluación de su grado de cumplimiento.
- 04.08. Funcionalidad de la Programación General anual para garantizar el desarrollo coordinado de todas las actividades educativas, el ejercicio de las funciones de los distintos órganos y la participación de todos los sectores de la comunidad escolar.

## **Análisis de la documentación<sup>1</sup> de los Departamentos didácticos**

### ORGANIZACION Y FUNCIONAMIENTO

- 07.01. Grado de coherencia entre la programación didáctica del Departamento y los Proyectos curriculares de etapa.
- 07.02.1 Inclusión en la programación didáctica de todos los componentes previstos en la normativa vigente.
- 07.02.2 Distribución adecuada en la programación didáctica de los objetivos por ciclos y cursos.
- 07.02.3 Distribución adecuada en la programación didáctica de los contenidos por ciclos y cursos.
- 07.02.4 Programación de los temas transversales para la Educación Secundaria obligatoria.
- 07.02.5 Adecuación de los criterios de evaluación previstos.
- 07.03. Grado de ajuste entre la actividad del Departamento didáctico y lo previsto en la programación inicial y sus revisiones razonadas.
- 07.04. Aplicación de criterios comunes de evaluación por los componentes del Departamento didáctico.
- 07.05. Grado de actualización de la metodología didáctica.
- 07.06.1 Adecuación de las adaptaciones curriculares para los alumnos y alumnas que las precisen.
- 07.06.2 Aplicación de adaptaciones curriculares para los alumnos y alumnas que las precisen.
- 07.07.1 Análisis permanente del desarrollo de la programación didáctica.

---

<sup>1</sup> Se considera como documentación del Departamento el Libro de actas del mismo, la programación didáctica, la memoria final de curso, las pruebas de evaluación archivadas y cuantos documentos estén relacionados con su actividad y custodiados por el Departamento didáctico.

- 07.07.2 Análisis permanente de los resultados obtenidos.
- 07.07.3 Introducción de las modificaciones oportunas en la programación didáctica.
- 07.10. Programa de investigación educativa desarrollado por el Departamento.
- 07.11. Actividades complementarias desarrolladas por el Departamento.

PROCESOS DIDACTICOS

- 11.01. Incidencia de las pruebas y resultados de la evaluación inicial de los alumnos en la programación.
- 11.02. Variedad de los procedimientos e instrumentos para evaluar al alumnado.
- 11.03. Coherencia entre las pruebas de evaluación y los objetivos previstos.
- 11.04. Coherencia entre las pruebas de evaluación y el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- 11.07. Aplicación de los criterios de evaluación establecidos en el Proyecto curricular de etapa.

## **Análisis de los trabajos del alumnado**

### PROCESOS DIDACTICOS

- 10.02. Adecuación de las actividades desarrolladas para conseguir los objetivos previstos.
- 10.04. Adaptación de las actividades a las características y al ritmo de trabajo de cada alumno.
- 10.08. Equilibrio existente entre el trabajo individual y de grupo que realizan los alumnos.
- 10.09. Adaptación de las actividades de enseñanza-aprendizaje para responder a las necesidades educativas especiales de los alumnos.

## **Análisis del Documento de Organización de Centros (D.O.C.)**

### RESULTADOS

- 12.05. Porcentajes de alumnos con evaluación positiva al finalizar el pasado curso.
- 12.06. Porcentajes de alumnos que promocionaron al finalizar el pasado curso.
- 12.07. Tasas de alumnos que abandonaron los estudios durante el pasado curso.
- 12.12. Resultados, por áreas y/o asignaturas, de los alumnos durante el curso anterior.



**Educación Secundaria**

---

**Guías para reuniones**



## Reunión con el Equipo directivo

### ELEMENTOS CONTEXTUALES Y PERSONALES

#### *Entorno del Centro*

- 01.01. ¿Existen en la zona problemas de toxicomanías, delincuencia, población temporera, etc., que tengan incidencia en la vida del Centro?
- 01.02. ¿Cómo es la dotación de la zona con respecto a puestos escolares del nivel inmediato superior a los estudios que se cursan en el Centro?
- 01.12. ¿Cual es la situación socio-económica predominante entre las familias del alumnado?

#### *Instalaciones y recursos materiales*

- 01.03. ¿Qué condiciones poseen las instalaciones del Centro? ¿Presentan algún problema significativo?
- 01.04. ¿Es adecuado el mobiliario del Centro para desarrollar sus funciones? ¿Presenta algún problema significativo?

#### *Apoyos externos*

- 01.06.1 ¿Recibe el Centro apoyos y subvenciones por parte del Ayuntamiento, la Comunidad Autónoma, etc.? ¿Cómo son éstos?
- 01.06.2 ¿Cómo considera el Equipo directivo la incidencia que tienen las actividades de formación del Centro de Profesores para satisfacer las necesidades de formación del profesorado del Instituto?

#### *Recursos humanos*

- 01.07. ¿Consideran que la dotación de personal docente y no docente del Centro es adecuada para satisfacer sus necesidades educativas? ¿Presenta algún problema significativo?
- 01.08.1 ¿Cuántos profesores del Instituto han participado en Proyectos de formación dentro del Centro? ¿A qué Departamentos pertenecen?
- 01.08.2 ¿Cuántos profesores han participado en actividades de formación fuera del Centro a lo largo del último año?

## PROYECTOS

### *Proyecto educativo del Centro*

- 02.01. ¿Cómo se han tenido en cuenta en la elaboración del Proyecto educativo del Centro las necesidades y los deseos de la comunidad educativa, la problemática social del entorno y las posibilidades del Centro?
- 02.02. ¿Cómo se han tenido en cuenta los criterios del Consejo Escolar y las propuestas del Claustro y de la Junta de delegados de alumnos en la elaboración del Proyecto educativo del Centro?
- 02.03. ¿Qué actuaciones ha realizado el Consejo Escolar para evaluar y aprobar el Proyecto educativo del Centro?

### *Programación General anual*

- 04.03. ¿Qué decisiones se incluyen en la Programación General anual sobre la organización y el funcionamiento del Centro adoptadas para el curso académico? ¿Cómo se ha procedido para incluir esas decisiones en la Programación General?
- 04.08. ¿En qué medida permite la Programación General anual garantizar el desarrollo coordinado de todas las actividades educativas, el ejercicio de las funciones de los distintos órganos y la participación de todos los sectores de la comunidad escolar?

## ORGANIZACION Y FUNCIONAMIENTO

### *El Consejo Escolar*

- 05.07. ¿Qué procedimientos se han seguido para la supervisión por el Consejo Escolar de la actividad general del Instituto en sus aspectos docentes y administrativos?
- 05.08. ¿Qué procedimientos se han seguido para el análisis y valoración por el Consejo Escolar de la evolución del rendimiento escolar general a través de los resultados de las evaluaciones?
- 05.09. ¿Qué actividades ha promovido el Consejo Escolar con otras instituciones y centros de trabajo?

### *El Claustro de profesores*

- 05.10. ¿Cómo desarrolla el Claustro de profesores la función de debatir y tomar decisiones sobre los temas pedagógicos de su competencia?

- 05.11. ¿Qué procedimientos se han seguido para el análisis y valoración por el Claustro de profesores de la evolución del rendimiento escolar general a través de los resultados de las evaluaciones?
- 05.12. ¿Qué iniciativas de experimentación e investigación pedagógicas ha promovido el Claustro de profesores?

*La coordinación docente*

- 06.04. ¿Cómo se aplican los criterios de promoción establecidos?
- 06.07. ¿Qué procedimientos ha seguido el Departamento de Orientación para coordinar la orientación educativa, especialmente en los cambios de ciclo o etapa y en la elección entre distintas opciones por el alumnado?
- 06.08. ¿Cómo han desarrollado el Departamento de Orientación y los tutores el Plan de orientación y el de acción tutorial previstos en los Proyectos curriculares de etapa?
- 06.09. ¿Cómo ha coordinado el Departamento de Orientación las actividades educativas y las adaptaciones curriculares para alumnos con problemas de aprendizaje? ¿Cuáles han sido realizadas por el mismo Departamento?
- 06.10. ¿Qué procedimientos ha seguido el Departamento de Actividades complementarias y extraescolares para promover y coordinar las actividades culturales y deportivas?
- 06.11. ¿Qué medidas se han tomado para impedir que en la organización de las Actividades complementarias y extraescolares ningún alumno quede discriminado por razones económicas o de cualquier otro tipo?

*El Instituto y el entorno*

- 08.02. ¿Cómo se facilita al alumnado el conocimiento del mundo laboral?
- 08.03. ¿Qué actividades culturales y/o deportivas ha realizado el Instituto conjuntamente con otras instituciones del entorno?
- 08.04. ¿Con qué frecuencia se utilizan las instalaciones del Instituto para fines sociales y culturales del entorno?

*La participación*

- 08.05. ¿Reciben los padres y madres de los alumnos información completa de los acuerdos adoptados por el Consejo Escolar? ¿Cómo se les informa?

- 08.06. ¿Qué procedimiento se ha establecido para que los padres y madres de los alumnos eleven propuestas al Consejo Escolar?
- 08.07. ¿Cómo colaboran las Asociaciones de padres de alumnos con el Instituto?
- 08.08. ¿Cómo colaboran las Asociaciones de alumnos con el Instituto?
- 08.09. ¿Ejerce de modo eficaz sus competencias la Junta de delegados de alumnos?
- 08.10. ¿Qué procedimientos se han establecido para que los alumnos y las alumnas reciban información de las actividades desarrolladas por la Junta de delegados de alumnos?

## Reunión con los representantes del profesorado en el Consejo Escolar

### PROYECTOS

#### *Proyecto educativo del Centro*

- 02.01. ¿Se ha tenido en cuenta en la elaboración del Proyecto educativo del Centro las necesidades y los deseos de la comunidad educativa y las posibilidades del Centro?
- 02.02. ¿Cómo se han tenido en cuenta las propuestas del Claustro de profesores en la elaboración del Proyecto educativo del Centro?
- 02.03. ¿Qué actuaciones ha realizado el Consejo Escolar para evaluar y aprobar el Proyecto educativo del Centro?
- 02.06. ¿Incluye el Proyecto educativo del Centro un Reglamento de régimen interior del Centro? En caso positivo, ¿en qué grado es aceptado por los profesores del Instituto?
- 02.09. ¿En qué medida conocen los profesores del Instituto el Proyecto educativo del Centro?

#### *Proyecto curricular de etapa*

- 03.01. ¿Ha aprobado el Claustro el Proyecto curricular de etapa? ¿De qué forma se analizó dicho Proyecto antes de su aprobación?
- 03.10. ¿En qué medida recurren los profesores del Instituto al Proyecto curricular de etapa como marco de referencia para decidir sobre objetivos y contenidos, metodología y criterios de evaluación?

#### *Programación General anual*

- 04.01. ¿Cómo ha tenido en cuenta el Equipo directivo las deliberaciones y acuerdos del Claustro y del Consejo Escolar para la elaboración de la Programación General anual?
- 04.02. ¿De qué forma estudió y debatió el Consejo Escolar la Programación General anual, antes de su aprobación?

- 04.03. ¿Qué decisiones se incluyen en la Programación General anual sobre la organización y el funcionamiento del Centro adoptadas para el curso académico? ¿Cómo se ha procedido para incluir esas decisiones en la Programación General?
- 04.09. ¿Cualquier profesor o profesora puede acceder fácilmente a la Programación General anual?

#### ORGANIZACION Y FUNCIONAMIENTO

##### *El Equipo directivo*

- 05.01. ¿Toma el Equipo directivo las decisiones adecuadas en el momento oportuno?
- 05.02. ¿Qué grado de capacidad de liderazgo posee el Equipo directivo?
- 05.03. ¿Qué procedimientos sigue el Director para dirigir y coordinar todas las actividades del Instituto?
- 05.04. ¿Qué procedimientos sigue el Jefe de Estudios para coordinar las actividades académicas en relación con el Proyecto educativo del Centro, los Proyectos curriculares de etapa y la Programación General anual?
- 05.05. ¿Qué procedimientos sigue el Secretario/Administrador para coordinar las actividades administrativas del Instituto?
- 05.06. ¿Resulta eficiente la gestión económica del Instituto?

##### *El Consejo Escolar*

- 05.07. ¿Qué procedimientos se han seguido para la supervisión por el Consejo Escolar de la actividad general del Instituto en sus aspectos docentes y administrativos?
- 05.08. ¿Qué procedimientos se han seguido para el análisis y valoración por el Consejo Escolar de la evolución del rendimiento escolar general a través de los resultados de las evaluaciones?
- 05.09. ¿Qué actividades ha promovido el Consejo Escolar con otras instituciones y centros de trabajo?

*El Claustro de profesores*

- 05.10. ¿Cómo desarrolla el Claustro de profesores la función de debatir y tomar decisiones sobre los temas pedagógicos de su competencia?
- 05.11. ¿Qué procedimientos se han seguido para el análisis y valoración por el Claustro de profesores de la evolución del rendimiento escolar general a través de los resultados de las evaluaciones?
- 05.12. ¿Qué iniciativas de experimentación e investigación pedagógicas ha promovido el Claustro de profesores?

*El Instituto y el entorno*

- 08.02. ¿Cómo se facilita al alumnado el conocimiento del mundo laboral?
- 08.03. ¿Qué actividades culturales y/o deportivas ha realizado el Instituto conjuntamente con otras instituciones del entorno?
- 08.04. ¿Con qué frecuencia se utilizan las instalaciones del Instituto para fines sociales y culturales del entorno?

RESULTADOS

*Grado de satisfacción del profesorado con el funcionamiento del Instituto.*

- 12.01.1 ¿Son adecuados los medios de que dispone el profesorado en el Instituto para el ejercicio de su profesión?
- 12.01.2 ¿En qué medida las características de sus alumnos (número, disciplina, actitudes, etc.) permiten que los profesores y profesoras desarrollen satisfactoriamente su trabajo?
- 12.01.3 ¿Cuál es el grado de satisfacción del profesorado con la vida y la dinámica del Instituto (relaciones con las familias de los alumnos, con los compañeros, con el trabajo en equipo, con la comunicación con el Equipo directivo, con el ambiente general de trabajo, etc.)?
- 12.01.4 ¿Cuál es el grado de satisfacción del profesorado respecto de la valoración de la comunidad educativa sobre él (Equipo directivo, alumnado, familias de los alumnos, etc.)?

## Reunión con los representantes de los padres en el Consejo Escolar

### PROYECTOS

#### *Proyecto educativo del Centro*

- 02.01. ¿Se ha tenido en cuenta en la elaboración del Proyecto educativo del Centro las necesidades y los deseos de las familias de los alumnos?
- 02.02. ¿Cómo se han tenido en cuenta los criterios del Consejo Escolar en la elaboración del Proyecto educativo del Centro?
- 02.03. ¿Qué actuaciones ha realizado el Consejo Escolar para evaluar y aprobar el Proyecto educativo del Centro?
- 02.06. ¿En qué grado es aceptado el Reglamento de régimen interior del Centro por el sector de padres de alumnos?
- 02.09. ¿En qué medida conocen los padres de alumnos del Instituto el Proyecto educativo del Centro?

#### *Programación General anual*

- 04.01. ¿Ha tenido en cuenta el Equipo directivo las deliberaciones y acuerdos del Consejo Escolar para la elaboración de la Programación General anual?
- 04.02. ¿De qué forma estudió y debatió el Consejo Escolar la Programación General anual antes de su aprobación?
- 04.05. ¿En qué medida los horarios de los profesores tutores facilitan la asistencia de los padres y madres de los alumnos para ser informados sobre sus hijos?
- 04.09. ¿Cualquier padre o madre puede acceder fácilmente a la Programación General anual?

### ORGANIZACION Y FUNCIONAMIENTO

#### *El Equipo directivo*

- 05.01. ¿Toma el Equipo directivo las decisiones adecuadas en el momento oportuno?

- 05.02. ¿Qué grado de capacidad de liderazgo posee el Equipo directivo?
- 05.03. ¿Qué procedimientos sigue el Equipo directivo para dirigir y coordinar todas las actividades del Instituto?
- 05.04. ¿Qué procedimientos sigue el Equipo directivo para coordinar las actividades académicas del Centro?
- 05.05. ¿Qué procedimientos sigue el Equipo directivo para coordinar las actividades administrativas del Instituto?
- 05.06. ¿Resulta eficiente la gestión económica del Instituto?

#### *El Consejo Escolar*

- 05.07. ¿Qué procedimientos se han seguido para la supervisión por el Consejo Escolar de la actividad general del Instituto en sus aspectos docentes y administrativos?
- 05.08. ¿Qué procedimientos se han seguido para el análisis y valoración por el Consejo Escolar de la evolución del rendimiento escolar general a través de los resultados de las evaluaciones?
- 05.09. ¿Qué actividades ha promovido el Consejo Escolar con otras instituciones y centros de trabajo?

#### *El Instituto y el entorno*

- 08.02. ¿Cómo se facilita al alumnado el conocimiento del mundo laboral?
- 08.03. ¿Qué actividades culturales y/o deportivas ha realizado el Instituto conjuntamente con otras instituciones del entorno?
- 08.04. ¿Con qué frecuencia se utilizan las instalaciones del Instituto para fines sociales y culturales del entorno?

#### *La participación*

- 08.05. ¿Reciben los padres y madres de los alumnos información completa de los acuerdos adoptados por el Consejo Escolar? ¿Cómo se les informa?
- 08.06. ¿Qué procedimiento se ha establecido para que los padres y madres de los alumnos eleven propuestas al Consejo Escolar?

08.07. ¿Cómo colaboran las Asociaciones de padres de alumnos con el Instituto?

#### RESULTADOS

*Grado de satisfacción de los padres con el funcionamiento del Centro.*

- 12.03.1 ¿Cuál es el grado de satisfacción de los padres de los alumnos con la calidad educativa que ofrece el Instituto?
- 12.03.2 ¿En qué medida consideran los padres que las reuniones y entrevistas que mantienen con los tutores y profesores son suficientes y provechosas?
- 12.03.3 ¿Cuál es el grado de satisfacción de los padres de los alumnos con los cauces de participación establecidos en el Instituto?
- 12.03.4 ¿Consideran los padres que los procedimientos establecidos para comunicar la información en el Instituto son eficaces?

## Reunión con la Comisión de Coordinación Pedagógica

### PROYECTOS

#### *Proyecto curricular de etapa*

- 03.02. ¿Recoge el Proyecto curricular de etapa todos los aspectos que, según el Reglamento orgánico, debe incluir<sup>1</sup>? En caso negativo, ¿por qué razón?
- 03.03. ¿Cómo se ha efectuado la adecuación de los objetivos del Proyecto curricular de etapa a las características y posibilidades de los alumnos del Centro?
- 03.04. ¿Qué criterios se han seguido para incorporar al Proyecto curricular de etapa las decisiones de carácter general sobre metodología didáctica?
- 03.05. ¿Qué aspectos se han tenido en cuenta para fijar en el Proyecto curricular de etapa los criterios generales para la evaluación de los aprendizajes y para la promoción de los alumnos?
- 03.06.<sup>2</sup> ¿Qué criterios se han tenido en cuenta para formular las orientaciones tendentes a incorporar los temas transversales en las distintas áreas del Proyecto curricular de etapa?
- 03.07. ¿Cómo se han fijado en el Proyecto curricular de etapa criterios y procedimientos para organizar la atención a la diversidad y para realizar las adaptaciones curriculares para los alumnos con necesidades educativas especiales, si los hay?
- 03.08. ¿Qué razones se han tenido en cuenta para fijar las materias optativas?
- 03.09. ¿Qué aspectos se han considerado para establecer los criterios que permitan evaluar, y en su caso revisar, los procesos de enseñanza y la práctica docente de los profesores?
- 03.10. ¿En qué medida se recurre al Proyecto curricular de etapa como marco de referencia para decidir sobre objetivos y contenidos, metodología y criterios de evaluación?

<sup>1</sup> El P.C.E. debe incluir, según el Reglamento orgánico, las directrices generales y las decisiones pedagógicas más importantes, el Plan de orientación académica y profesional, el Plan de acción tutorial y las Programaciones didácticas de todos los Departamentos.

<sup>2</sup> Sólo para Educación Secundaria obligatoria.

ORGANIZACION Y FUNCIONAMIENTO

*La coordinación docente*

- 06.01. ¿Qué directrices generales ha establecido la Comisión de Coordinación Pedagógica para la elaboración y revisión de los Proyectos curriculares de etapa? ¿Y para la elaboración y revisión de las programaciones didácticas?
- 06.02. ¿Qué criterios ha establecido la Comisión de Coordinación Pedagógica para asegurar la coherencia entre el Proyecto educativo del Centro, los Proyectos curriculares de etapa y la Programación General anual?
- 06.03. ¿Qué procedimientos utiliza la Comisión de Coordinación Pedagógica para seguir el cumplimiento de los Proyectos curriculares de etapa?
- 06.04. ¿Cómo se aplican los criterios de promoción establecidos?
- 06.05. ¿Qué propuestas ha elaborado el Departamento de Orientación para la Comisión de Coordinación Pedagógica respecto a la organización de la orientación y del Plan de acción tutorial?
- 06.06. ¿Cómo ha asesorado el Departamento de Orientación a la Comisión de Coordinación Pedagógica en los aspectos psicopedagógicos del Proyecto curricular?

## Reunión con la Junta de delegados de alumnos

### PROYECTOS

#### *Proyecto educativo del Centro*

- 02.01. ¿Se ha tenido en cuenta en la elaboración del Proyecto educativo del Centro las necesidades y los deseos de los alumnos?
- 02.02. ¿Cómo se han tenido en cuenta las propuestas de la Junta de delegados de alumnos en la elaboración del Proyecto educativo del Centro?
- 02.03. ¿Qué actuaciones ha realizado el Consejo Escolar para evaluar y aprobar el Proyecto educativo del Centro?
- 02.06. ¿En qué grado es aceptado el Reglamento de régimen interior del Centro por parte del alumnado?
- 02.09. ¿En qué medida conoce el alumnado del Instituto el Proyecto educativo del Centro?

#### *Programación General anual*

- 04.04. ¿Tienen en cuenta los horarios del alumnado las propuestas de la Junta de delegados de alumnos?
- 04.09. ¿Cualquier alumno o alumna puede acceder fácilmente a la Programación General anual?

### ORGANIZACION Y FUNCIONAMIENTO

#### *La coordinación docente*

- 06.11. ¿Qué medidas se han tomado para impedir que en la organización de las Actividades complementarias y extraescolares ningún alumno quede discriminado por razones económicas o de cualquier otro tipo?
- 07.08. ¿Ha recibido el alumnado información suficiente relativa a la programación de cada Departamento didáctico con especial referencia a los objetivos, los mínimos exigibles y los criterios de evaluación?

- 07.09. ¿Ha solicitado la Junta de delegados ser oída sobre alegaciones y reclamaciones relativas a la objetividad y eficacia en la valoración del rendimiento académico de los alumnos?

*El Instituto y el entorno*

- 08.02. ¿Cómo se facilita al alumnado el conocimiento del mundo laboral?
- 08.03. ¿Qué actividades culturales y/o deportivas ha realizado el Instituto conjuntamente con otras instituciones del entorno?
- 08.04. ¿Con qué frecuencia se utilizan las instalaciones del Instituto para fines sociales y culturales del entorno?

*La participación*

- 08.08. ¿Cómo colaboran las Asociaciones de alumnos con el Instituto?
- 08.09. ¿Cómo ejerce sus competencias la Junta de delegados de alumnos?
- 08.10. ¿Qué procedimientos se han establecido para que los alumnos y las alumnas reciban información de las actividades desarrolladas por la Junta de delegados?

## Reunión con el Departamento de Orientación

### ORGANIZACION Y FUNCIONAMIENTO

#### *La coordinación docente*

- 06.04. ¿Cómo se aplican los criterios de promoción establecidos?
- 06.05. ¿Qué propuestas ha elaborado el Departamento de Orientación para la Comisión de Coordinación Pedagógica respecto a la organización de la orientación y del Plan de acción tutorial?
- 06.06. ¿Cómo ha asesorado el Departamento de Orientación a la Comisión de Coordinación Pedagógica en los aspectos psicopedagógicos del Proyecto curricular?
- 06.07. ¿Qué procedimientos ha seguido el Departamento de Orientación para coordinar la orientación educativa, especialmente en los cambios de ciclo o etapa y en la elección entre distintas opciones por el alumnado?
- 06.08. ¿Cómo han desarrollado el Departamento de Orientación y los tutores el Plan de orientación y el de acción tutorial previstos en los Proyectos curriculares de etapa?
- 06.09. ¿Cómo ha coordinado el Departamento de Orientación las actividades educativas y las adaptaciones curriculares para alumnos con problemas de aprendizaje? ¿Cuáles han sido realizadas por el mismo Departamento?

### PROCESOS DIDACTICOS

#### *Relación en el aula y tutoría*

- 09.06. ¿Qué procedimientos han utilizado los profesores tutores para encauzar de manera eficaz las demandas e inquietudes de los alumnos de sus respectivos grupos?
- 09.07. ¿Cuántos profesores tutores han proporcionado información a los alumnos de sus respectivos grupos sobre sus derechos y deberes?
- 09.08. ¿Qué estrategias han utilizado los profesores tutores para coordinar a todos los profesores de los alumnos de sus respectivos grupos?

09.09. ¿Qué estrategias han utilizado los profesores tutores para promover la comunicación con las familias de los alumnos de sus respectivos grupos y la cooperación entre padres y profesores?

## Reunión con el Departamento de Actividades complementarias y extraescolares

### ORGANIZACION Y FUNCIONAMIENTO

#### *La coordinación docente*

- 06.10. ¿Qué procedimientos ha seguido el Departamento de Actividades complementarias y extraescolares para promover y coordinar las actividades culturales y deportivas?
- 06.11. ¿Qué medidas se han tomado para impedir que en la organización de las Actividades complementarias y extraescolares ningún alumno quede discriminado por razones económicas o de cualquier otro tipo?

## Reuniones con Departamentos didácticos

### ORGANIZACION Y FUNCIONAMIENTO

- 07.03. ¿En qué medida se ajusta la actividad didáctica del Departamento a lo previsto en la programación inicial y sus revisiones razonadas?
- 07.04. ¿Se aplican criterios comunes de evaluación por todos los profesores y profesoras del Departamento didáctico?
- 07.05. ¿Cómo mantiene el Departamento actualizada la metodología didáctica?
- 07.06. ¿Cómo se aplican las adaptaciones curriculares para los alumnos y alumnas que las precisan?
- 07.07. ¿Cómo se analizan el desarrollo de la programación didáctica y los resultados obtenidos para introducir, en su caso, las modificaciones oportunas?
- 07.08. ¿Cómo se garantiza que el alumnado reciba información suficiente relativa a la programación del Departamento con especial referencia a los objetivos, los mínimos exigibles y los criterios de evaluación?
- 07.09. ¿Qué procedimientos se siguen para resolver las reclamaciones sobre la valoración del rendimiento académico de los alumnos?
- 07.10. ¿Qué programa de investigación educativa desarrolla el Departamento?
- 07.11. ¿Qué actividades complementarias realiza el Departamento?

**Educación Secundaria**

---

**Guías de observación**



**Plan de Evaluación de Centros docentes  
(niveles no universitarios)**

**Plan EVA**

**EVALUACION DEL PLAN  
CUESTIONARIO PARA EL EQUIPO DIRECTIVO**

Centro evaluado:

Localidad:

Provincia:

Nombres y apellidos de los miembros que componen el Equipo directivo:

A continuación figuran una serie de cuestiones relativas al Plan de evaluación de Centros docentes (Plan EVA) y al proceso seguido para la evaluación del Centro de referencia.

Las cuestiones de la *Primera parte* son de índole objetiva, en tanto que las de la *Segunda parte* implican una respuesta abierta, por lo que puede utilizarse el espacio que se considere necesario.

Para asegurar una mayor objetividad y precisión, la cumplimentación del *Cuestionario* deberá ser realizada conjuntamente por el Equipo directivo.



## PRIMERA PARTE

1. El Equipo directivo considera que la aplicación del Plan de Evaluación de Centros...

Objetivos	Grado de consecución					
	0	1	2	3	4	5
1.1. ... ha provocado en el Centro una dinámica de reflexión para mejorar su organización y funcionamiento.	<input type="checkbox"/>					
1.2. ... ha favorecido la creación de actitudes positivas en los miembros de la comunidad educativa hacia la evaluación interna del Centro.	<input type="checkbox"/>					
1.3. ... ha estimulado y apoyado las actividades de autoevaluación en el Centro.	<input type="checkbox"/>					

2. La aplicación del Plan EVA ha permitido al Equipo directivo expresar sus opiniones y puntos de vista sobre la organización y funcionamiento del Centro:

- Nunca
- En alguna ocasión
- Cuando se le ha demandado formalmente
- En todas las ocasiones en que ha habido lugar

(Señálese la respuesta que proceda)

3. ¿Cómo ha incidido la aplicación del Plan EVA en el funcionamiento ordinario del Centro?

- Distorsionándolo gravemente
- Originando considerables modificaciones
- Produciendo leves alteraciones
- Apenas se ha hecho notar en el funcionamiento ordinario

(Señálese la respuesta que proceda)

4. El Equipo directivo estima que las propuestas formuladas por el Equipo evaluador en el Informe final podrán contribuir a mejorar la organización y el funcionamiento actual del Centro:

- Nada
- Poco
- Bastante
- Mucho

(Señálese la respuesta que proceda)

## SEGUNDA PARTE

El Equipo directivo formulará las observaciones que considere oportunas acerca del desarrollo del proceso de evaluación del Centro: actuaciones que se hayan mostrado muy valiosas, problemas y carencias, etc.

....., a.....de.....de 199....

**Los componentes del Equipo directivo<sup>1</sup>:**

**VºBº**

**El/la Inspector/a Jefe**

---

<sup>1</sup> Se ruega que este cuestionario, debidamente cumplimentado, sea remitido al Subdirector general de la Inspección de Educación, Paseo del Prado, 28, 28014 Madrid.



**Anexo IV**  
**CIFRAS Y DATOS**

**DISTRIBUCION DE LOS CENTROS EVALUADOS POR NIVELES  
EDUCATIVOS**

La siguiente tabla presenta el número de centros evaluados cada curso en aplicación del Plan EVA y la distribución de los mismos por niveles educativos.

**Plan de Evaluación de centros docentes (Plan EVA)**  
**Centros evaluados**

<b>Curso</b>	<b>Centros de Ed. Primaria</b>	<b>Centros de Ed. Secundaria</b>	<b>Total de Centros evaluados</b>
1991-92	21	19	40
1992-93	98	56	154
1993-94	81	73	154
1994-95	198	275	473
1995-96*	125	130	255
<b>Total</b>	<b>523</b>	<b>553</b>	<b>1.076</b>

---

(\*) Previstos



## Referencias bibliográficas

- ALVAREZ, M. *et alt.* (1992): *La dirección escolar: formación y puesta al día*. Escuela Española. Madrid.
- ANGULO, J.F. (1993): *Evaluación del sistema educativo. Algunas respuestas críticas*. Cuadernos de Pedagogía nº 219. Madrid.
- ANTUNEZ el alt. (1992): *Del Proyecto Educativo a la Programación de Aula*. Graó. Barcelona.
- BALL, S.J. (1989): *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Paidós-MEC. Barcelona.
- BARBERA, V. (1990): *Método para la evaluación de centros*. Escuela Española. Madrid.
- BELTRAN, F. y SAN MARTIN, A. (1991): *Autoevaluación escolar*. Cuadernos de Pedagogía nº 204.
- BLOOM, B., HASTINGS, J. y MADANS, G. (1975): *Evaluación de los aprendizajes*. Troquel.
- BORRELL, N. (1990): *III Jornadas estatales sobre la evaluación de centros educativos*. San Sebastian, diciembre 1980.
- BORRELL, N. (1992): *Modelos de evaluación de centros*. En ALVAREZ, M. (coord.): *La dirección escolar: formación y puesta al día*. Escuela Española. Madrid.
- BURGOS ALONSO, V. (1982): *Reforma en la EGB. Los Programas Renovados y la organización en ciclos*. Rev. Cal.
- CASANOVA, A. (1992): *La evaluación, garantía de calidad para el centro educativo*. Edelvives. Zaragoza.
- CERDAN, J. *et alt.* (1992): *La evaluación externa de centros*. Aula de innovación educativa nº 6. Barcelona.
- CHRISPEELS, J.A. (1991): *Acheving and sustaining school effectiveness: A five year study of change in elementary schools*. Paper presented at the American Educational Research Association. Boston. 1990.
- COLEMAN, J.S. (1966): *Equality of educational opportunity*. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office.

- COLL, C. y SOLE, I. (1989): *Aprendizaje significativo y ayuda pedagógica*. Cuadernos de Pedagogía, nº 186.
- COOK, T.D. y REICHARDT, Ch.S. (1986): *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Morata. Madrid.
- CRONBACH, L.J. (1963): *Course Impovement trough evaluation*. Teachers College Record, 64.
- DAVIS, G.A. y THOMAS, M.A. (1992): *Escuelas eficaces, maestros eficientes*. La Muralla. Madrid.
- DE LA ORDEN, A. (1988): *La calidad de la educación*. Bordón vol. 40. Madrid.
- DE LA ORDEN, A. (1993): *La escuela en la perspectiva de producto educativo. Reflexiones sobre evaluación de centros docentes*. Bordón nº 45 (3). Madrid.
- DE MIGUEL, M. (1989): *Modelos de investigación sobre organizaciones educativas*. Revista de investigación educativa nº 13. Barcelona.
- EISNER, W. (1989): *Los objetivos educativos: ¿Ayuda o estorbo?*. En Gimeno, J. y Pérez, A. (1989) *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Akal.
- ELLIOTT, J. (1986): *Investigación/acción en el aula*. Generalitat Valenciana.
- ESCUADERO, T. (1980): *¿Se pueden evaluar los centros docentes y sus profesores?*. Zaragoza. ICE.
- ESCUADERO, T. (1980): *La eficacia docente: estudios correlacionales y experimentales*. Actas del VII Congreso Nacional de Pedagogía. Madrid.
- ESCUADERO, T. (1992): *El papel de la evaluación en el sistema educativo*. Ponencia presentada al IV Seminario Didáctico de Aragón sobre la Reforma Educativa. Zaragoza.
- EURYDICE (1990): *Les structures de l'administration et de l'évaluation des ecoles primaires et secondaries*. Unité Européenne d'EURYDICE. Bruselas.
- EURYDICE (1991): *Les structures de l'administration et de l'évaluation des ecoles dans les 12 Etats membres de la Communauté Européenne*. Unité Européenne d'EURYDICE. Bruselas.
- FERNANDEZ PEREZ, M. (1994): *Las tareas de la profesión de enseñar*. Siglo Veintiuno. Madrid.
- FIERRO, A. (1994): *Diseño y desafíos de la Reforma Educativa Española*. Revista de educación nº 305.
- GAIRIN, J. (1992): *Evaluación de programas de formación*. Ponencia presentada en el Forum Europeo de Administradores de la Educación.
- GAIRIN, J. (1993): *La autoevaluación institucional como vía para mejorar los centros educativos*. Bordón nº 45(3).
- GIMENO, J. y PEREZ, A. (1989): *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Akal. Madrid.
- GLASMAN y BIANIAMINOV (1981): *Input-output analysis of schools*. Review of Educational Research, 51 (4).
- GOMEZ DACAL, G. (1992a): *Rasgos del alumno, eficiencia docente y éxito escolar*. La Muralla. Madrid.
- GOMEZ DACAL, G. (1992b): *Centros educativos eficientes*. PPU. Barcelona.
- GONZALEZ SOLER, A. (1987): *Evaluación de centros y programas educativos*. Comunidad educativa. ICCE. Madrid.

- HOUSE, E.R. (1973): *Can public schools be evaluated?*. Berkeley, California. McCuthan. Citado por Pérez, R. y García Ramos, J.M. (1989): *Diagnóstico, evaluación y toma de decisiones*. Rialp. Madrid
- HOUSE, E.R. (1992): *Tendencias en evaluación*. Revista de educación n° 299. Madrid.
- HOUSE, E.R. (1994): *Evaluación, ética y poder*. Morata. Madrid.
- ISAACS, D. (1977): *Cómo evaluar los centros educativos*. EUNSA. Pamplona.
- JOINT COMMITTEE ON STANDARDS FOR EDUCATIONAL EVALUATION (1988): *Standards for Evaluation of Educational Programs, Projects and Materials*. Trillas. México.
- KELLAGHAN (1982): *Los sistemas escolares como objeto de evaluación*. En D. Stufflebeam, T. Kellaghan y B. Avárez. Bogotá. Universidad Javeriana Pontificia.
- KEMMIS, S. (1986): *Seven Principles for Programme Evaluation in Curriculum*. En Rosales, ob. cit.
- KIRK G. (1989): *El currículum básico*. Paidós-MEC.
- LAZARO MARTINEZ, A. (1991): *La formalización de indicadores de evaluación*. Bordon. Volumen 43, n°4.
- LOPEZ, J.A. y DARDER, P. (1985): *QUAFE-80. Cuestionario para el análisis del funcionamiento de la escuela*. Onda. Barcelona.
- LOPEZ-BARAJAS, E. (1993): *Crítica a la evaluación educativa*. La Escuela en Acción.
- LUJAN, J. (1981): *Elaboración de instrumentos para la evaluación de aspectos básicos del rendimiento escolar en 8º curso de EGB*. MEC. Estudios y experiencias educativas. Serie evaluación n°1. Madrid.
- LUJAN, J. y PUENTE, J. (1993a): *El Plan EVA: un Plan para la evaluación de la organización y funcionamiento de Centros docentes*. Foro de Administradores de la educación. Madrid.
- LUJAN, J. y PUENTE, J. (1993b): *El Plan de evaluación de Centros docentes (Plan EVA)*. Bordón, vol. 45 n° 3. Madrid.
- MEURET, D. (1992): *¿Por qué hay que evaluar, en la medida de lo posible, el funcionamiento de los centros escolares?* Revista de educación n° 299. Madrid.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA. Inspección General de Enseñanza Media (1977): *Seminario sobre la evaluación de profesores y centros de bachillerato*. MEC. Madrid.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1984): *Evaluación de enseñanzas mínimas. Ciclo Inicial de la EGB*. MEC. Madrid.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1987): *Proyecto para la reforma de la enseñanza*. MEC. Madrid.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1989): *Evaluación de enseñanzas mínimas. Ciclo Medio de la EGB*. MEC. Madrid.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1989a): *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo Español*. MEC. Madrid.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1989b): *Diseño Curricular Base*. MEC. Madrid.

- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA. Subdirección general de Formación del Profesorado (1991): *Curso de formación para equipos directivos. La evaluación del centro educativo*. MEC. Madrid.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA. Inspección de educación-CIDE (1992a): *Plan de evaluación de Centros docentes, niveles no universitarios. Programa Piloto, curso 1991-92*. MEC. Madrid.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA. Inspección de educación-CIDE (1992b): *Plan de evaluación de Centros docentes. Programa Piloto, curso 1991-92. Evaluación del Programa*. MEC. Madrid.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA. Inspección de educación (1992c): *Plan de evaluación de Centros docentes. Programa Piloto, curso 1991-92. Informe general*. Documento policopiado. Madrid.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA. Inspección de educación-CIDE (1992d): *Plan de evaluación de Centros docentes, niveles no universitarios. Plan EVA, curso 1992-93*. MEC. Madrid.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA. Subdirección general de Ordenación Académica (1993a): *Documentos de apoyo a la evaluación*. MEC. Madrid.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA. Inspección de educación-CIDE (1993b): *Plan EVA, curso 1992-93. Evaluación del Plan*. Documento policopiado. Madrid.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA. Inspección de educación (1993c): *Plan EVA, curso 1992-93. Informe general*. Documento policopiado. Madrid.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA. Inspección de educación-CIDE (1993d): *Plan de evaluación de Centros docentes, niveles no universitarios. Plan EVA, curso 1993-94*. MEC. Madrid.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1994a): *Centros Educativos y Calidad de la Enseñanza*. MEC. Madrid.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA. Inspección de educación-CIDE (1994b): *Plan de evaluación de Centros docentes, niveles no universitarios. Plan EVA. Educación Secundaria*. MEC. Madrid.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1994c): Centro de Desarrollo Curricular. *Seguimiento del proceso de implantación de la LOGSE. Informe síntesis, curso 1992-93*. MEC. Madrid.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA. Subdirección general de la Inspección Técnica de Educación (1995): *Plan de evaluación de Centros docentes, niveles no universitarios. Plan EVA. Educación Primaria*. MEC. Madrid.
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. Inspection Générale (1989): *Evaluation de 100 Lycées*. París.
- NADLER, A. (1980): *Role of models in organizational assessment*. Citado en De Miguel, M. (1989): *Modelos de investigación sobre organizaciones educativas*. Revista de investigación educativa nº 13. Barcelona.
- OCDE-CERI (1991): *Proyect Indicateurs de L'Enseignement*.
- OCDE-CERI (1995): *Análisis del Panorama Educativo. Los indicadores de la OCDE*. Ediciones Mundi-Prensa. Madrid.
- PARLETT y HAMILTON (1989): *La evaluación como iluminación*. En Gimeno, J. y Pérez, A. (1989) *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Akal.

- PEREZ, R. y GARCIA RAMOS, J.M. (1989): *Diagnóstico, evaluación y toma de decisiones*. Rialp. Madrid
- PEREZ, R. y MARTINEZ, L. (1989): *Evaluación de centros y calidad educativa*. Cincel. Madrid.
- POPHAM, W.J. (1980): *Problemas y técnicas de evaluación educativa*. Anaya. Madrid.
- POPHAM, W.J. (1983): *Evaluación basada en criterios*. Magisterio Español. Madrid.
- POVEDA y LOBATO (1992): *Elaboración del Proyecto de Centro*. Documentos EDUCA. Delegación Provincial de la Consejería de Educación y Ciencia en Cádiz.
- PUENTE, J. (1994): *Hacia la evaluación interna de los centros*. Nuestra Escuela nº 151. Madrid.
- PUENTE, J. y SAHUQUILLO, D. (1993): *El Plan de Evaluación de Centros docentes: el Plan EVA*. Ponencia presentada al Seminario sobre las Reformas educativas actuales en España. Su evaluación: metodología y resultados. Madrid.
- PURKEY y SMITH (1983): *Effective schools: A review*. The Elementary School Journal, 83, 4.
- RIVAS, F. y ALCANTUD, F. (1988): *La evaluación criterial en la Educación Primaria*. CIDE-MEC.
- RIVAS, M. (1986): *Factores de eficacia escolar: una línea de investigación didáctica*. Bordón nº 264. Madrid.
- ROSALES, C. (1990): *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. Narcea. Madrid.
- ROSALES, C. (1993): *Evaluación externa e interna de centros educativos*. Ponencia presentada al Seminario sobre las Reformas educativas actuales en España. Su evaluación: metodología y resultados. Madrid.
- ROTGER, B. (1978): *El proceso programador en la escuela*. Escuela Española. Madrid.
- RUL, J. (1994): *La organización escolar y la inspección educativa. Una inspección educativa como factor de evaluación sistimática*. Revista de Educación nº 305. Madrid.
- SABIRON, F. (1990): *Evaluación de centros docentes*. Librería Central. Zaragoza.
- SAEZ, M<sup>a</sup>.J. (1995): *Conceptualizando la evaluación en España*. Universidad de Alcalá. Madrid.
- SANCHO, J.M. (1992): *Evaluar, conocer, transformar y mejorar. La evaluación del centro y el desarrollo del criterio profesional*. Aula de innovación educativa nº 6. Barcelona.
- SANTOS, M.A. (1988): *Patología general de la evaluación educativa*. Infancia y Aprendizaje. nº41.
- SANTOS, M.A. (1990): *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares*. Akal. Madrid.
- SANTOS, M.A. (1993): *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Aljibe. Málaga.
- SCRIVEN, M. (1967): *The methodology of evaluation. Perspectives of curriculum evaluation*. Rand McNally. Chicago.

- STAKE, R.E. (1975): *Evaluating the arts in Education: A Responsiveness Approach*. Merrill, Culumbus, Ohio.
- STENHOUSE, L. (1984): *Investigación y desarrollo del curriculum*. Morata. Madrid.
- STUFFLEBEAM, D.L. (1972): *The relevance of the CIPP evaluation model for educational accountability*. SRI Quarterly 5.
- STUFFLEBEAM, D.L. y SHINKFIELD, A.J. (1987): *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Paidós-MEC. Barcelona.
- STUFFLEBEAM, D.L. (1988): *Normas para evaluadores*. En PASCUAL, R. (Coord.): *La gestión educativa ante la innovación y el cambio*. Narcea. Madrid.
- TENBRINK, T.D. (1981): *Evaluación. Guía práctica para profesores*. Narcea. Madrid.
- TIANA, A. (1993): *Evaluación de centros y evaluación del sistema educativo*. Borden n° 45(3). Madrid.
- WITTROCK, M.C. (1989): *La investigación en la enseñanza. Métodos cualitativos y de observación*. Paidós-MEC. Barcelona.
- WOOD, P. (1987): *La escuela por dentro*. Paidós-MEC. Barcelona.
- ZAIDIN, equipo (1982): *Planeamiento del Ciclo Medio*. Granada.







Ministerio de Educación y Ciencia  
Secretaría de Estado de Educación  
Dirección General de Coordinación y de la Alta Inspección  
Subdirección General de la Inspección de Educación

**Plan de Evaluación de Centros Docentes**  
(niveles no universitarios)

**Plan EVA**  
**Educación Secundaria**

# Cuestionario para el profesorado

Denominación del Centro: \_\_\_\_\_

Localidad: \_\_\_\_\_

## INSTRUCCIONES

- El Ministerio de Educación y Ciencia ha elaborado un Plan de Evaluación de Centros Docentes no Universitarios (Plan EVA) para ser aplicado de forma periódica a todos los centros del territorio gestionado directamente por el Departamento. Este Plan se inició en el curso 1991-92 y se ha seguido aplicando en cursos sucesivos.
- El objetivo de este Plan es mejorar la organización y funcionamiento de los Centros a través del análisis de los diversos aspectos relacionados con la vida de los mismos.
- Como lo que nos interesa conocer es lo que piensa usted, le rogamos que sus respuestas sean personales y ajustadas a la realidad.
- Algunas de las cuestiones están referidas al conjunto del profesorado (por ejemplo, 09.02.1, 09.05, etc.); en ellas se pretende recabar su opinión sobre el funcionamiento global del Centro. Debe contestar, pues, en función del conocimiento general que usted tenga sobre la cuestión planteada.
- Para contestar ponga un aspa en la casilla que elija. Si se equivoca o quiere cambiar de respuesta, tache el aspa y haga otra en la casilla que elija de nuevo.
- Este Cuestionario es anónimo. Cuando termine, entréguelo al Jefe de Estudios.

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACION



## ELEMENTOS CONTEXTUALES Y PERSONALES

01.06.1 En relación con las necesidades del profesorado del Centro, ¿cómo considera que es el número de actividades de formación que desarrolla el Centro de Profesores?

- Excesivo*
- Suficiente*
- Insuficiente*
- Muy insuficiente*

01.06.2 ¿Cómo considera la adecuación de las actividades de formación que desarrolla el Centro de Profesores en relación con las necesidades del profesorado del Centro?

- Muy inadecuadas*
- Bastante inadecuadas*
- Inadecuadas*
- Algo adecuadas*
- Bastante adecuadas*
- Muy adecuadas*

01.09 ¿Cómo es la imagen que tienen sus alumnos de sí mismos como estudiantes, en general?

- La imagen que tienen es bastante negativa*
- Se consideran estudiantes mediocres*
- No se consideran alumnos brillantes, pero tampoco menosprecian su capacidad para el estudio*
- Se consideran buenos estudiantes*
- No lo sé*

01.10 ¿Considera que sus alumnos y alumnas, en general, tienen definidas sus expectativas académicas y profesionales (la edad hasta la que quieren seguir estudiando y el tipo de estudios que les gustaría realizar, la profesión que les gustaría ejercer)?

- No se lo plantean*
- Están bastante desorientados*
- Han reflexionado sobre el tema pero sus expectativas no están aún bien definidas*
- Tienen ideas bastante claras sobre ello*
- No lo sé*

01.11 ¿Considera que sus alumnos y alumnas están motivados por el aprendizaje escolar?

- No sienten ninguna motivación por aprender*
- Están muy poco motivados, en general*
- Están motivados pero les falta constancia en el trabajo*
- Están, en su mayoría, motivados por el aprendizaje escolar*

---

#### PROCESOS DIDACTICOS

---

09.01. ¿Le obliga la necesidad de mantener la disciplina a establecer relaciones distantes con sus alumnos?

- Nunca*
- Casi nunca*
- Pocas veces*
- Bastantes veces*
- Casi siempre*
- Siempre*

Si lo considera oportuno, justifique su respuesta subrayando una de las siguientes alternativas: es necesario para mantener la autoridad; enseguida toman excesivas confianzas; la cordialidad favorece el aprendizaje; otras (especificar):

---

09.02.1 ¿Se basa la disciplina en las aulas en el respeto mutuo entre los profesores y los alumnos?

- Nunca*
- Casi nunca*
- Pocas veces*
- Bastantes veces*
- Casi siempre*
- Siempre*

Si lo considera oportuno, justifique su respuesta subrayando una de las siguientes alternativas: los alumnos son muy poco respetuosos; sólo reaccionan ante el castigo y el suspenso; resulta difícil hacerse respetar; es fácil conseguir el respeto de los alumnos; otras (especificar):

09.02.2 ¿Se producen en las clases situaciones de conflicto con manifiestas faltas de respeto entre profesores y alumnos?

- Nunca*
- Casi nunca*
- Pocas veces*
- Bastantes veces*
- Casi siempre*
- Siempre*

Si lo considera oportuno, justifique su respuesta subrayando una de las siguientes alternativas: es necesario para mantener la autoridad; enseguida toman excesivas confianzas; la cordialidad favorece el aprendizaje; otras (especificar):

---

09.03. ¿Se preocupan los profesores del Instituto de que sus alumnos desarrollen actitudes positivas (respeto, aceptación, ayuda,...) hacia sus compañeros?

- Nunca*
- Casi nunca*
- Pocas veces*
- Bastantes veces*
- Casi siempre*
- Siempre*

Si lo considera oportuno, justifique su respuesta subrayando una de las siguientes alternativas: es necesario para mantener la autoridad; enseguida toman excesivas confianzas; la cordialidad favorece el aprendizaje; otras (especificar):

---

09.04. ¿Conocen los profesores las relaciones intragrupalas que existen entre sus alumnos?

- Nunca*
- Casi nunca*
- Pocas veces*
- Bastantes veces*
- Casi siempre*
- Siempre*

Si lo considera oportuno, justifique su respuesta subrayando una de las siguientes alternativas: es necesario para mantener la autoridad; enseguida toman excesivas confianzas; la cordialidad favorece el aprendizaje; otras (especificar):

---

09.05. El clima que se crea durante las clases en el Instituto ¿favorece el planteamiento de preguntas y sugerencias por parte de los alumnos?

- Nunca*
- Casi nunca*
- Pocas veces*
- Bastantes veces*
- Casi siempre*
- Siempre*

Si lo considera oportuno, justifique su respuesta subrayando una de las siguientes alternativas: es necesario para mantener la autoridad; enseguida toman excesivas confianzas; la cordialidad favorece el aprendizaje; otras (especificar):

---

09.06. Cuando los alumnos manifiestan algún problema, demanda o inquietud, ¿se comprometen los profesores tutores a buscar una solución satisfactoria con sus respectivos grupos?

- Nunca*
- Casi nunca*
- Pocas veces*
- Bastantes veces*
- Casi siempre*
- Siempre*

Si lo considera oportuno, justifique su respuesta subrayando una de las siguientes alternativas: es necesario para mantener la autoridad; enseguida toman excesivas confianzas; la cordialidad favorece el aprendizaje; otras (especificar):

---

09.07. ¿Han recibido los alumnos del grupo del que es usted tutor información detallada sobre sus derechos y deberes?

- Si*
- No*

Si lo considera oportuno, justifique su respuesta subrayando una de las siguientes alternativas: es necesario para mantener la autoridad; enseguida toman excesivas confianzas; la cordialidad favorece el aprendizaje; otras (especificar):

---

09.08. ¿Coordinan los tutores a todos los profesores que imparten docencia a los alumnos de sus respectivos grupos?

- Nunca*
- Casi nunca*
- Pocas veces*
- Bastantes veces*
- Casi siempre*
- Siempre*

Si lo considera oportuno, justifique su respuesta subrayando una de las siguientes alternativas:  
es necesario para mantener la autoridad; enseguida toman excesivas confianzas; la cordialidad favorece el aprendizaje; otras (especificar):

---

09.09. ¿Con cuántas familias del grupo de alumnos del que usted es tutor ha tratado durante este curso temas relacionados con su función tutorial?

- Con ninguna familia*
- Con alguna*
- Con menos de la mitad*
- Con la mitad*
- Con más de la mitad*
- Con todas las familias*

Si lo considera oportuno, justifique su respuesta subrayando una de las siguientes alternativas:  
es necesario para mantener la autoridad; enseguida toman excesivas confianzas; la cordialidad favorece el aprendizaje; otras (especificar):

---

10.01.1 Al plantear las actividades en clase ¿procuran los profesores de su Departamento estimular a sus alumnos para que aprendan por sí mismos?

- Nunca*
- Casi nunca*
- Pocas veces*
- Bastantes veces*
- Casi siempre*
- Siempre*

Si lo considera oportuno, justifique su respuesta subrayando una de las siguientes alternativas:  
es necesario para mantener la autoridad; enseguida toman excesivas confianzas; la cordialidad favorece el aprendizaje; otras (especificar):

---

10.01.2 Al plantear las actividades que tienen que realizar sus alumnos ¿tiene usted en cuenta los aprendizajes previos que éstos tienen?

- Nunca*
- Casi nunca*
- Pocas veces*
- Bastantes veces*
- Casi siempre*
- Siempre*

Si lo considera oportuno, justifique su respuesta subrayando una de las siguientes alternativas: es necesario para mantener la autoridad; enseguida toman excesivas confianzas; la cordialidad favorece el aprendizaje; otras (especificar):

---

10.05. Los métodos, técnicas y recursos didácticos que utiliza en sus clases ¿se ajustan a lo previsto en la programación de la materia?

- Nunca*
- Casi nunca*
- Pocas veces*
- Bastantes veces*
- Casi siempre*
- Siempre*

Si lo considera oportuno, justifique su respuesta subrayando una de las siguientes alternativas: es necesario para mantener la autoridad; enseguida toman excesivas confianzas; la cordialidad favorece el aprendizaje; otras (especificar):

---

10.06. En el desarrollo de la actividad docente ¿utilizan los profesores de su Departamento técnicas metodológicas variadas?

- Nunca*
- Casi nunca*
- Pocas veces*
- Bastantes veces*
- Casi siempre*
- Siempre*

Si lo considera oportuno, justifique su respuesta subrayando una de las siguientes alternativas: es necesario para mantener la autoridad; enseguida toman excesivas confianzas; la cordialidad favorece el aprendizaje; otras (especificar):

---

10.07. ¿Utiliza en su trabajo habitual recursos didácticos variados (material elaborado por el Departamento, medios audiovisuales, material específico de la materia, ...)?

- Nunca*
- Casi nunca*
- Pocas veces*
- Bastantes veces*
- Casi siempre*
- Siempre*

Si lo considera oportuno, justifique su respuesta subrayando una de las siguientes alternativas: es necesario para mantener la autoridad; enseguida toman excesivas confianzas; la cordialidad favorece el aprendizaje; otras (especificar):

---

10.08. ¿Con qué frecuencia se realizan en grupo las actividades que usted propone a sus alumnos a lo largo de todo el curso?

- Nunca*
- Casi nunca*
- Pocas veces*
- Bastantes veces*
- Casi siempre*
- Siempre*

Si lo considera oportuno, justifique su respuesta subrayando una de las siguientes alternativas: es necesario para mantener la autoridad; enseguida toman excesivas confianzas; la cordialidad favorece el aprendizaje; otras (especificar):

---

11.08. Como consecuencia de los resultados de la evaluación ¿modifica usted su forma de dar clase para favorecer el aprendizaje de sus alumnos?

- Nunca*
- Casi nunca*
- Pocas veces*
- Bastantes veces*
- Casi siempre*
- Siempre*

Si lo considera oportuno, justifique su respuesta subrayando una de las siguientes alternativas: es necesario para mantener la autoridad; enseguida toman excesivas confianzas; la cordialidad favorece el aprendizaje; otras (especificar):

---





Ministerio de Educación y Ciencia  
Secretaría de Estado de Educación  
Dirección General de Coordinación y de la Alta Inspección  
Subdirección General de la Inspección de Educación

## Plan de Evaluación de Centros Docentes (niveles no universitarios)

*Plan EVA*  
*Educación Secundaria*

# Cuestionario para el alumnado (PRIMERA PARTE)

Denominación del Centro: \_\_\_\_\_

Localidad: \_\_\_\_\_

### INSTRUCCIONES

- El Ministerio de Educación y Ciencia ha iniciado un Plan de Evaluación de Centros docentes con el fin de que periódicamente todos los Centros puedan ser evaluados.
- El objetivo de este Plan es mejorar la organización y funcionamiento de los Centros a través del análisis de los diversos aspectos relacionados con la vida de los mismos.
- Nos interesa también la opinión de los alumnos y alumnas. Tus respuestas nos van a ayudar a conocer mejor lo que pasa en el Centro y así, entre todos, tratar de mejorarlo.
- Este cuestionario consta de dos partes. Hoy cumplimentarás la Primera parte y se te indicará cuándo cumplimentarás la Segunda parte.
- Para contestar pon un aspa (x) en la casilla que elijas.

Por ejemplo,

En las clases, en general, ¿se dedica tiempo para que vosotros evaluéis vuestros propios trabajos?

- Nunca
- Casi nunca
- Pocas veces
- Bastantes veces
- Casi siempre
- Siempre

- \* La persona que ha respondido a esta pregunta opina que **“siempre se dedica tiempo en las clases para que evaluéis vuestros propios trabajos”**. Si te equivocas o quieres cambiar de respuesta, tacha el aspa y haz otra en la casilla que elijas de nuevo.
- Este Cuestionario es anónimo; queremos que lo contestes con la máxima sinceridad. Puedes estar tranquilo, ya que tus respuestas no serán conocidas. Cuando termines entrégalo.
- Si tienes alguna duda, levanta la mano y te atenderemos.
- No comiences hasta que se te indique.

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACION



## ELEMENTOS CONTEXTUALES Y PERSONALES

01.09 A continuación encontrarás una serie de frases. Señala solamente aquella que **más** coincide con tu forma de pensar:

- a)  *En general, tengo fama de buen estudiante*
- b)  *Puedo tener mejores notas que las que me ponen si me esfuerzo un poco más*
- c)  *Aunque me esforzara no podría tener notas altas*
- d)  *Sé que no valgo para estudiar*
- e)  *Si no sacó una nota alta me enfado muchísimo*
- f)  *Creo que soy mejor estudiante que la mayoría de mis compañeros*

01.10.1 ¿Hasta cuándo piensas seguir estudiando? (Señala sólo una de las respuestas que aparecen a continuación)

- a)  *No pienso seguir estudiando*
- b)  *Hasta que encuentre un trabajo*
- c)  *Hasta terminar los estudios que me interesan*
- d)  *Hasta que pueda*
- e)  *No sé*

01.10.2 ¿Esperas alcanzar la profesión que te gustaría tener?

- a)  *Sí*
- b)  *No*
- c)  *No sé*

01.11. Más abajo encontrarás una serie de frases. Señala en cada una de ellas la respuesta que esté **más** de acuerdo con lo que tú opinas:

a) Las tareas o actividades que hacemos en clase me resultan muy interesantes:

- Muy en desacuerdo*
- Bastante en desacuerdo*
- Bastante de acuerdo*
- Muy de acuerdo*

b) Las actividades que hacemos en el laboratorio o taller me resultan muy interesantes:

- Muy en desacuerdo*
- Bastante en desacuerdo*
- Bastante de acuerdo*
- Muy de acuerdo*

c) Todas las asignaturas que estudio me parecen importantes:

- Muy en desacuerdo*
- Bastante en desacuerdo*
- Bastante de acuerdo*
- Muy de acuerdo*

d) Suelo estudiar y realizar los ejercicios y tareas con agrado:

- Muy en desacuerdo*
- Bastante en desacuerdo*
- Bastante de acuerdo*
- Muy de acuerdo*

#### PROCESOS DIDACTICOS

---

07.09. ¿Has presentado (tú, tus padres o tus representantes legales) alguna reclamación sobre tus calificaciones?

- Sí*
- No*

En caso afirmativo, ¿cómo se resolvió la última reclamación que has presentado?

- Favorablemente*
  - Desfavorablemente, pero me justificaron las razones de la calificación*
  - Desfavorablemente y no me justificaron las razones de la calificación*
  - No se me respondió*
-

09.01. ¿Cuántos de vuestros profesores tienen un trato agradable y cordial con vosotros?

- Ningún profesor*
  - Muy pocos profesores*
  - Pocos profesores*
  - Bastantes profesores*
  - Casi todos los profesores*
  - Todos los profesores*
- 

09.02. ¿Crees que en tu aula la disciplina está basada fundamentalmente en el respeto del profesor hacia vosotros y de vosotros hacia el profesor?

- Nunca*
  - Casi nunca*
  - Pocas veces*
  - Bastantes veces*
  - Casi siempre*
  - Siempre*
- 

09.03. ¿Se preocupan los profesores de que tengáis comportamientos de respeto, de cooperación, de compañerismo, etc., entre vosotros?

- Nunca*
  - Casi nunca*
  - Pocas veces*
  - Bastantes veces*
  - Casi siempre*
  - Siempre*
- 

09.04. ¿Conocen tus profesores las relaciones que existen entre los compañeros de clase, los problemas que tenéis, las cosas que os preocupan?

- Nunca*
  - Casi nunca*
  - Pocas veces*
  - Bastantes veces*
  - Casi siempre*
  - Siempre*
-

09.05. ¿Podéis hacer normalmente preguntas y sugerencias a vuestros profesores en sus clases?

- Nunca*
  - Casi nunca*
  - Pocas veces*
  - Bastantes veces*
  - Casi siempre*
  - Siempre*
- 

09.06. Cuando surge algún problema en vuestra clase, ¿lo trata el profesor tutor con vosotros intentando buscar soluciones?

- Nunca*
  - Casi nunca*
  - Pocas veces*
  - Bastantes veces*
  - Casi siempre*
  - Siempre*
- 

09.07. ¿Os ha informado vuestro profesor tutor durante este curso sobre los derechos y deberes que tenéis en el Centro?

- Si*
  - No*
- 

10.03. ¿Han realizado tus profesores de este curso actividades encaminadas a que os intereséis por su asignatura?

- Nunca*
  - Pocas veces*
  - Con mucha frecuencia*
- 

11.05.1 Durante el curso ¿os comentan los profesores a cada uno de vosotros los progresos que hacéis y las dificultades que tenéis en su materia?

- Nunca*
  - Pocas veces*
  - Con mucha frecuencia*
-

11.05.2 ¿Comentan los profesores con cada uno de vosotros los aciertos y los fallos que habéis tenido en los exámenes?

- Nunca*
  - Pocas veces*
  - Con mucha frecuencia*
- 

11.06. En las clases, en general, ¿se dedica tiempo para que vosotros corrigáis y evaluéis vuestros propios trabajos?

- Nunca*
  - Pocas veces*
  - Con mucha frecuencia*
-





Ministerio de Educación y Ciencia

Secretaría de Estado de Educación

Dirección General de Coordinación y de la Alta Inspección

Subdirección General de la Inspección de Educación

## **Plan de Evaluación de Centros Docentes**

(niveles no universitarios)

*Plan EVA*

*Educación Secundaria*

# **Cuestionario para el alumnado**

## **(SEGUNDA PARTE)**

Denominación del Centro: \_\_\_\_\_

Localidad: \_\_\_\_\_

### **INSTRUCCIONES**

- Vamos a seguir respondiendo a la Segunda Parte del Cuestionario para alumnos y alumnas.
- Recuerda que para contestar debes poner un aspa (x) en la casilla que elijas. Si te equivocas tacha el aspa y haz otra en la casilla que elijas de nuevo.
- Recuerda también que este Cuestionario es anónimo. Cuando termines entrégalo.

**MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACION**



## RESULTADOS

---

12.02.1 ¿Estás satisfecho con la enseñanza que recibes en el Instituto?

- No estoy satisfecho*
- Estoy poco satisfecho*
- Estoy algo satisfecho*
- Estoy bastante satisfecho*
- Estoy muy satisfecho*

---

12.02.2 ¿Cómo es el clima de tu clase en cuanto a trabajo y relaciones con los compañeros?

- Muy malo*
- Malo*
- Regular*
- Bueno*
- Muy bueno*

---

12.02.3 ¿Crees que en tu Instituto los alumnos estáis bien informados de los temas que os afectan?

- Casi nunca estamos bien informados*
- Pocas veces*
- Regular*
- Casi siempre*
- Siempre*

---

12.02.4 ¿Te gustan las actividades complementarias y extraescolares que se hacen en el Instituto (teatro, deportes, cine, excursiones, conferencias, salidas, etc.)?

- Me parece que se hacen muy pocas actividades*
- No me gusta participar en ellas*
- No me interesan*
- Me parecen bastante entretenidas*
- Me gusta mucho participar en ellas*

12.04.1a ¿Te molestaría integrarte en un grupo (de trabajo, de juego o para otras actividades) con compañeros de otra raza o nacionalidad?

- No, nunca me molestaría*
  - Casi nunca*
  - Algunas veces*
  - Casi siempre*
  - Siempre*
- 

12.04.1b En el caso de que en tu clase hubiera compañeros con dificultades para ver, para aprender, para oír, para moverse, etc., ¿te gustaría trabajar con ellos y ayudarles si lo necesitan?

- No, nunca me gustaría*
  - Casi nunca*
  - Algunas veces*
  - Casi siempre*
  - Siempre*
- 

12.04.2 Cuando los demás tienen opiniones distintas a las tuyas y no puedes convencerles, ¿te pones nervioso y te enfadas?

- No, nunca me enfado*
  - Casi nunca*
  - Algunas veces*
  - Casi siempre*
  - Siempre*
- 

12.04.3 Ante una demanda justa por parte de tus compañeros, ¿te unirías a la protesta, aunque pudiera ser perjudicial para tus estudios?

- No, nunca me uniría*
  - Casi nunca*
  - Algunas veces*
  - Casi siempre*
  - Siempre*
-

12.04.4 ¿Respetas las normas de comportamiento en el Instituto en el que estudias?

- No, nunca las respeto*
  - Casi nunca*
  - Algunas veces*
  - Casi siempre*
  - Siempre*
- 

12.04.5a ¿Realizas los trabajos y deberes que te proponen los profesores de las distintas asignaturas?

- No, nunca hago los deberes*
  - Casi nunca*
  - Algunas veces*
  - Casi siempre*
  - Siempre*
- 

12.04.5b ¿Te esfuerzas por aprender los temas de clase?

- No, nunca me esfuerzo*
  - Casi nunca*
  - Algunas veces*
  - Casi siempre*
  - Siempre*
- 

12.04.6a ¿Votas cuando hay elecciones de representantes de alumnos?

- No, nunca voto*
  - Casi nunca*
  - Algunas veces*
  - Casi siempre*
  - Siempre*
- 

12.04.6b ¿Asistes a las reuniones y asambleas de alumnos que se celebran en el Instituto?

- No, nunca asisto*
  - Casi nunca*
  - Algunas veces*
  - Casi siempre*
  - Siempre*
-

12.04.7a ¿Te gusta reflexionar sobre la información que recibes hasta obtener tus propias conclusiones y opiniones?

- No, nunca lo hago*
- Casi nunca*
- Algunas veces*
- Casi siempre*
- Siempre*

12.04.7b ¿Te cuestionas la información que aparece en los distintos medios de comunicación (televisión, prensa, radio, etc.)?

- No, nunca me cuestiono esa información*
- Casi nunca*
- Algunas veces*
- Casi siempre*
- Siempre*

12.04.7c Cuando te interesa un tema, ¿te gusta consultar enciclopedias y libros para ampliar tus conocimientos sobre él?

- No, nunca consulto otros libros*
- Casi nunca*
- Algunas veces*
- Casi siempre*
- Siempre*

12.04.8 ¿Te gusta leer libros, visitar museos, asistir a conferencias, escuchar conciertos, ver programas documentales, acudir a bibliotecas, etc.?

- No, nunca me gustan estas actividades*
  - Casi nunca*
  - Algunas veces*
  - Casi siempre*
  - Siempre*
-

12.04.9a ¿Cuidas de tu salud (te duchas con frecuencia, te lavas los dientes a menudo, haces comidas equilibradas, vas al médico si te encuentras mal, evitas el tabaco, alcohol y drogas, etc.)?

- No cuido nada mi salud*
- Me cuido muy poco*
- Me cuido poco*
- Me cuido bastante*
- Me cuido mucho*

---

12.04.9b ¿Cuidas el ambiente en el que estás (tu casa, tu clase, tu ciudad, el campo, etc.), recogiendo los desperdicios, siendo ordenado, apagando las hogueras, evitando perjudicar a las plantas y animales, etc.?

- No, nunca lo cuido*
  - Casi nunca*
  - Algunas veces*
  - Casi siempre*
  - Siempre*
-



## Capítulo XIV

# ANÁLISIS DE LA INFORMACION Y VALORACION DE LOS RESULTADOS EN EL PLAN EVA

### 1. ANÁLISIS DE LA INFORMACION RECOPIADA Y EXPRESION DE RESULTADOS

Los resultados de los ítems de evaluación reflejan, en general, el grado en el que se manifiesta en el centro cada uno de los rasgos considerados.

La estimación del grado con que se manifiesta cada rasgo en cada una de las fichas la realiza el Equipo de evaluación, tras analizar la información recopilada, por acuerdo de sus miembros. Ello se hace en la práctica totalidad de los rasgos o ítems. Y sólo en uno de ellos se refleja, simplemente, el dato obtenido (ítem 1 de la ficha de evaluación nº 8 *Porcentajes de participación en las elecciones al Consejo Escolar*).

El resultado de cada ítem coincide con el valor que refleja la escala correspondiente. Se trata de una escala descriptiva de carácter ordinal con seis categorías (0-5). Por tanto, los resultados pueden oscilar entre 0 y 5 puntos.

Como la escala para transformar los datos recopilados en resultados es la misma para la práctica totalidad de los ítems que se tratan de “medir” cabe la posibilidad de expresar los resultados mediante perfiles.

El perfil de los resultados de un centro pone de relieve, de forma gráfica, sus aciertos y sus carencias en los diversos aspectos considerados. Refleja, en suma, los puntos fuertes y débiles del centro a los que se refiere, a menudo, *Stufflebeam*.

Así, por ejemplo, en el perfil de la ficha de evaluación nº 7 (dimensión “ORGANIZACION Y FUNCIONAMIENTO”, subdimensión “*Equipo de ciclo*”) del nivel de Educación Primaria, correspondiente al Tercer ciclo, que figura a continuación, parece significar que existe una débil organización y desarrollo de la enseñanza por ciclos.

<b>Denominación del Centro:</b>			<b>Clave:</b>
<b>Localidad:</b>	<b>Nivel:</b> Educación Primaria	<b>Régimen jurídico:</b>	
<b>Equipo del</b> <input type="checkbox"/> <b>Primer</b> <input type="checkbox"/> <b>Segundo</b> <input type="checkbox"/> <b>Tercer ciclo</b>			<b>N.º de componentes:</b>

- |   |   |             |  |
|---|---|-------------|--|
| 1 | <i>La organización y el desarrollo de la enseñanza no se corresponde con una organización de la enseñanza en "ciclos".</i>  | 0 ① 2 3 4 5 | <i>Existe una organización de la enseñanza por ciclos en la que los alumnos y maestros del ciclo no se agrupan permanentemente por cursos.</i>   |
| 2 | <i>Cada uno de los maestros que imparte docencia en el ciclo tiene su propio plan de trabajo.</i>   | 0 ① 2 3 4 5 | <i>Existe un plan de trabajo común para todos los maestros del ciclo, basado en el desarrollo de los objetivos y de los temas transversales recogidos en el correspondiente Proyecto curricular de etapa.</i>  |
| 3 | <i>No hay coordinación entre los maestros del ciclo para preparar los recursos didácticos, para distribuir espacios y tiempos, para programar las actividades y las adaptaciones curriculares, en su caso, etc.</i> | 0 ① 2 3 4 5 | <i>La preparación de los recursos didácticos, la distribución de espacios y de tiempos, la programación de actividades y de las adaptaciones curriculares, en su caso, etc. se realiza de forma conjunta por el Equipo de ciclo, a partir de un plan de trabajo común.</i> |
| 4 | <i>El Equipo de ciclo no organiza y realiza actividades complementarias y extraescolares.</i>   | 0 1 2 3 4 ⑤ | <i>El Equipo de ciclo prepara y realiza adecuadamente un número importante de actividades complementarias y extraescolares.</i>  |
| 5 | <i>El Equipo de ciclo no prevé explícitamente procedimientos, instrumentos y tiempos para realizar la orientación educativa de los alumnos.</i>   | 0 ① 2 3 4 5 | <i>El Equipo de ciclo diseña estrategias, elabora instrumentos para recoger información, reserva tiempos en los horarios personales de los maestros, etc. para que éstos puedan realizar la orientación educativa de sus alumnos.</i>                                      |
| 6 | <i>Cada maestro del ciclo aplica sus propios criterios para evaluar los aprendizajes y decidir la promoción de los alumnos.</i>   | 0 1 2 ③ 4 5 | <i>Todos los maestros del ciclo aplican criterios adecuados y comunes para evaluar los aprendizajes y decidir la promoción de los alumnos.</i>   |
| 7 | <i>El Equipo de ciclo no aplica ningún mecanismo para evaluar y, en su caso, revisar los planes de trabajo y la práctica docente de los maestros.</i>   | 0 ① 2 3 4 5 | <i>Hay un análisis permanente del desarrollo de los planes de trabajo y de los resultados obtenidos para introducir, en su caso, las modificaciones oportunas.</i>   |
| 8 | <i>El Equipo de ciclo no formula propuestas a los órganos correspondientes para la revisión y mejora de la organización y desarrollo de las enseñanzas del ciclo.</i>   | 0 1 ② 3 4 5 | <i>El Equipo de ciclo formula propuestas adecuadas al Equipo directivo, al Claustro y a la Comisión de Coordinación Pedagógica relativas a la elaboración o mejora del Proyecto educativo, del Proyecto curricular de etapa y de la Programación general anual.</i>        |

Observaciones:

Pero todavía se puede ir más lejos en la expresión de los resultados del Plan EVA, si se estima que la escala de intervalos (6 categorías) para transformar los datos recopilados en resultados tiene carácter constante y, por tanto, los resultados obtenidos pueden poseer una interpretación más o menos unívoca. En este caso, cabe operar con los resultados, comparar entre rasgos y, en definitiva, trazar el perfil de los centros de una localidad, de una demarcación territorial, de una provincia o del ámbito que se considere pertinente.

## 2. VALORACIÓN DE LOS RESULTADOS DE LAS FICHAS DE EVALUACIÓN

Los resultados obtenidos en cada una de las fichas de evaluación del Plan EVA y la elaboración de su perfil no presuponen, sin más, su valoración.

Los resultados obtenidos tras la aplicación del Plan EVA son también relativos en cuanto a su valor y no se puede identificar automáticamente resultados pertenecientes a la “categoría 3 o inferior” como malos y los superiores a esa categoría como buenos.

La valoración de los resultados requiere, como es sabido, la existencia de unos criterios de evaluación. Fijar esos criterios, para valorar los resultados de cada ficha, supone trazar el correspondiente perfil de superación como consecuencia de considerar los niveles de exigencia de los rasgos que la integran.

La fijación de criterios de evaluación de centros a partir del Plan EVA reviste ciertas dificultades derivadas de la complejidad que, en cualquier situación, supone establecer criterios de evaluación y debido, sobre todo, a que:

- El Plan EVA no estructura sus indicadores, por diversas razones, siguiendo el *modelo sistémico de evaluación de centros docentes* que se ofrece en el capítulo II.
- El enfoque metodológico mixto y la relativización del concepto de “medida”.
- La dificultad para interpretar ciertos rasgos debido a su carácter cualitativo, unas veces, y otras, motivado por la ambigüedad de su contenido.

En los momentos actuales resulta difícil establecer criterios para evaluar el producto de los centros teniendo en cuenta, sobre todo, que la mayoría de los centros del país no han finalizado el proceso de elaboración de sus Proyectos educativos en los que se recojan sus expectativas y los resultados previstos. Otra dificultad añadida a la hora de evaluar el producto de los centros en el Plan EVA está determinada por el carácter de una de las partes más importantes del producto, la relativa a los resultados del aprendizaje. El hecho de no disponer de resultados obtenidos mediante la aplicación de pruebas externas merma considerablemente la fiabilidad y validez de los resultados de producto y, en consecuencia, de su valoración.

No obstante los evaluadores (Equipos de inspectores) conjuntamente con todos los agentes implicados en la evaluación del centro (profesorado, equipo directivo y Consejo escolar) deben intentar la fijación de criterios para evaluar el producto de los centros a los que se aplique el Plan EVA. Esto, sin duda, ayudará a los centros a profundizar y replantear la elaboración de sus diferentes proyectos y, por tanto, en el desarrollo de su autonomía.

Un procedimiento para fijar criterios de evaluación en el Plan EVA puede consistir en que, previamente a la aplicación del Plan, el Equipo de evaluación conjuntamente con los miembros pertinentes de los respectivos sectores de la comunidad educativa tracen los perfiles provisionales esperados de las doce fichas, pudiéndose modificar más tarde si se estima conveniente.

La forma de proceder para trazar los perfiles se adaptará a las particularidades e idiosincrasia de cada Equipo evaluador y de cada centro: puede iniciarse el trabajo por separado antes de decidir conjuntamente, puede efectuarse el trazado con mayor o menor antelación a la aplicación del Plan EVA, etc. En cualquier caso, es muy importante que para trazar estos perfiles se recurra a toda la información a la que se pueda acceder, por ejemplo, la fijación de otros perfiles ya establecidos para centros de similares características, los estudios e informes sobre series de resultados de la evaluación de alumnos, sobre tasas de abandono, de absentismo, de promoción de alumnos y alumnas, de pruebas de acceso a la universidad, etc. del propio centro, a nivel local, provincial, etc.

Otro procedimiento más autónomo todavía para fijar criterios de evaluación en el Plan EVA puede consistir en reagrupar los rasgos del Plan en doce nuevos grupos, como producto de considerar los cuatro ámbitos de evaluación de un centro (proyecto, planificación, ejecución y producto) y las tres bases de valoración fundamentales (mérito, valía y viabilidad). Y una vez reagrupados los rasgos actuar como en el procedimiento anterior para fijar los correspondientes perfiles.

- Para llevar a cabo la reagrupación de los rasgos, conviene tener presente que el mérito de un centro radica en hacer bien lo que se supone que tiene que hacerse desde el punto de vista legal, pedagógico, didáctico, organizativo, etc. Que su valía reside en su utilidad, en su capacidad para satisfacer las necesidades de los grupos y de los individuos en los diversos ámbitos. Y que su viabilidad depende de la posibilidad de llevarlos a cabo.
- Para establecer los perfiles de valoración positiva habrá que determinar el grado o nivel que deberán alcanzar los diversos rasgos del grupo correspondiente, de manera que puedan dar una respuesta satisfactoria a la cuestión en torno a la que se agrupan. Así, por ejemplo, el perfil sobre el mérito de la planificación se trazará en función de su respuesta a esta cuestión ¿qué nivel deberá poseer cada uno de los rasgos del grupo para que se ponga de manifiesto una aceptable “calidad” en la planificación de los objetivos educativos del centro? (pedagógicamente, epistemológicamente y normativamente). El perfil de la valía de la ejecución, por ejemplo se trazará respondiendo a esta otra cuestión ¿qué nivel deberá procurar cada uno de los rasgos del grupo para que se ponga de manifiesto una aceptable satisfacción de los alumnos, de los profesores, de los padres, etc. en la acción escolar que se planifica?

En la medida de lo posible, la fijación de los perfiles conviene que se realice considerando los estudios más relevantes de la investigación educativa. El movimiento de las *effective school research* ha realizado importantes contribuciones en este campo.

- Finalmente la fijación de criterios de evaluación se procurará efectuar de forma participativa, “negociada”.

La importancia de valorar los resultados obtenidos en los centros a partir de criterios de evaluación establecidos conjuntamente con los propios centros parece evidente, ya que esta fórmula puede favorecer la prosecución de los procesos de evaluación interna de los centros y la mejora de la calidad de su enseñanza, como consecuencia de asumir un conjunto de exigencias sentidas como importantes por parte del propio centro.

En cualquier caso, tras fijar los criterios de evaluación (trazado del perfil de superación de las fichas del Plan EVA) y valorados los resultados procede efectuar su interpretación, es decir, buscar, explicar, descifrar, etc., el significado de esos resultados. Descubiertas las causas habrá que encontrar soluciones razonables y plantear las correspondientes propuestas de mejora.



## Capítulo XV

# APLICACION DEL PLAN EVA EN LOS CENTROS

### 1. EVALUACION DEL CENTRO: PLAN DE ACTUACION

Una vez expuestos los objetivos del Plan, sus características principales, las líneas generales de su diseño, y los instrumentos, quedaría incompleta la descripción del Plan si no se considerase el proceso que debe seguirse para la evaluación de cada centro concreto. Con este fin se ha diseñado un marco general para la aplicación del Plan EVA en los centros que sirva de referencia amplia a los Equipos evaluadores y armonice la acción de todos ellos en unas líneas comunes de actuación.

No es posible presentar un plan único para todos los centros debido a las características específicas de cada uno. La evaluación de un centro implica atender las peculiaridades de cada situación concreta lo que exige siempre una valoración situacional que trascienda los criterios universales y definitivos (Gimeno y Pérez 1989). Limitarse a evaluar un centro encasillando la evaluación en una plantilla elaborada con criterios genéricos es negar la posibilidad de conocer todo lo que sucede en el mismo (Santos 1993).

Las diferencias entre los centros en cuanto a sus condiciones contextuales, personales y materiales (ubicación, tamaño, nivel, tipo y número de alumnos que escolariza, etc.) y a sus necesidades y expectativas, hace imprescindible que cada Equipo evaluador deba adaptar el plan general de actuación en un centro a las peculiaridades de éste.

### 2. CONSIDERACIONES GENERALES

Aunque no es posible presentar una propuesta cerrada y generalizable debido a las características singulares de cada centro, parece conveniente formular algunas consideraciones de tipo general que puedan ser válidas para la elaboración del Plan de actuación de cualquier centro.

## 2.1. Evaluación global o sectorial del centro

El Plan de Evaluación de Centros docentes (Plan EVA) se ha estructurado en cinco módulos: elementos contextuales y personales (ficha de evaluación nº 1), proyectos (fichas nº 2, 3 y 4), organización y funcionamiento (fichas nº 5, 6, 7 y 8), procesos didácticos (fichas nº 9, 10 y 11) y resultados (ficha nº 12). El Plan se ha diseñado de forma que cada módulo, que se corresponde con una de las dimensiones previstas en el Plan, sea autosuficiente en cuanto a su aplicación, aunque están interrelacionados de modo que constituyen una unidad estructural (MEC 1995). Ello permite acometer, como ya se ha indicado, bien la evaluación global del centro (aplicando el conjunto de los cinco módulos) o bien la evaluación sectorial del mismo (aplicando sólo uno o varios módulos). Cabe incluso la posibilidad de evaluaciones específicas si se aplica parte de algún módulo (por ejemplo, Equipos de ciclo del módulo *Organización y funcionamiento* en un centro de Educación Primaria).

## 2.2. Constitución del Equipo evaluador

Se constituye un Equipo de evaluación para cada uno de los centros docentes en los que se aplique el Plan EVA. Este Equipo evaluador está integrado por el inspector del centro respectivo y por los inspectores de la correspondiente Demarcación que designe el Inspector Jefe.

Corresponde al Equipo evaluador la elaboración del plan de evaluación específico para cada centro, su aplicación, la elaboración del informe final y la formulación de las oportunas propuestas de mejora.

## 2.3. Inicio de la autoevaluación en el centro

El propósito más importante del Plan EVA es hacer consciente al centro que se evalúa de sus problemas y de sus logros, implicándole, al mismo tiempo, en un proceso de reflexión tendente a la mejora de su organización y funcionamiento (MEC 1995).

Dado que la finalidad del Plan es favorecer en los centros los procesos de evaluación interna, puede ser conveniente que el centro se inicie en las actividades de autoevaluación, con el asesoramiento y apoyo del Equipo evaluador, responsabilizándose íntegramente de la aplicación de alguno de los módulos diseñados en el Plan. Por ejemplo, el centro podría asumir la evaluación del módulo *Resultados*; la aplicación de los instrumentos y la cumplimentación de la *ficha de evaluación* correspondiente estarían encomendadas a la comunidad educativa del centro docente; las valoraciones y conclusiones obtenidas se incorporarían al conjunto de la evaluación del centro.

## 2.4. Elaboración del Plan de actuación en cada centro

La evaluación de cada centro requiere la elaboración de un Plan de actuación específico, la realización de las actuaciones planificadas y la redacción del Informe final. Se comenzará por decidir qué, quién, cómo y cuándo evaluar y por establecer, a continua-

ción, las estrategias más adecuadas. En cualquier caso, la implicación de la comunidad educativa en la evaluación del centro -autoevaluación- es trascendental para conseguir una actitud de cambio y mejora que permita favorecer la calidad de la enseñanza.

Dadas las peculiaridades de cada centro y de cada Equipo evaluador, la aplicación del Plan EVA en un centro determinado exige la elaboración de un Plan de actuación específico para ese centro. Para su elaboración el Equipo evaluador deberá tomar, entre otras, las oportunas decisiones previas en relación con:

- \* Los aspectos generales del Plan de actuación: qué, quién, cómo y cuándo evaluar;
- \* La distribución de las tareas y de las actuaciones requeridas por el Plan de Evaluación entre los inspectores del Equipo.
- \* El calendario de actuaciones en el centro.
- \* Los módulos del Plan que se aplicarán en el centro.
- \* La posibilidad de que algún/os módulo/s sea/n aplicado/s por el propio centro.
- \* Las fuentes de información que se van a utilizar en cada una de las subdimensiones evaluadas.
- \* Los instrumentos que se seleccionan para obtener la información. En el caso de utilizar los propuestos en el Plan, la parte de los mismos que va a aplicarse.
- \* El número y características de las aulas que se van a visitar.
- \* El procedimiento para la reproducción de los instrumentos (cuestionarios, etc.).
- \* La corrección de los cuestionarios y la tabulación de los resultados.
- \* El procedimiento para facilitar al centro los resultados de la tabulación de los cuestionarios.

## 2.5. Otras consideraciones generales.

Cada visita requiere una preparación cuidadosa y debe ser concertada con la dirección del centro con suficiente antelación con objeto de establecer el programa detallado de la misma y recordar la necesidad de que esté preparada la documentación necesaria en cada caso. Del mismo modo, se solicitará al director que convoque con tiempo suficiente a los diferentes sectores de la comunidad que participen en las entrevistas o reuniones previstas en el Plan. En cualquier caso, la programación de las visitas se ajustará con el equipo directivo de modo que se perturbe lo menos posible la vida habitual en el centro.

Es conveniente que determinadas actuaciones se realicen conjuntamente por dos evaluadores, por ejemplo las reuniones con los sectores del Consejo Escolar, con el fin de que posteriormente puedan contrastar la información recogida.

En todas las visitas se tratará de conseguir que el centro se sienta implicado en el proceso, que participe activamente en él, que sepa que su opinión es considerada a la hora de tomar las decisiones necesarias para aplicar el Plan de evaluación. Ello va a favorecer que se cree el clima necesario para desarrollar la evaluación en las mejores condiciones posibles.

Por otra parte, para que el proceso pueda desarrollarse en su totalidad será necesaria la máxima integración del Equipo evaluador en la vida del centro, para que

pueda captar las relaciones implícitas que se establecen en él y para generar la necesaria confianza de los diferentes colectivos en el proceso.

Antes de la aplicación de los distintos instrumentos será preciso motivar a cada uno de los colectivos para que adopte una actitud adecuada ante ellos. Por esto, en cada caso, se garantizará la confidencialidad de los datos obtenidos.

Es necesario señalar que las preguntas de las diferentes guías de reuniones son pautas sobre los temas acerca de los cuales hay que recoger información; habrá que adaptar su formulación concreta a cada situación específica y a las características del entrevistado, especialmente en el caso de los alumnos y las alumnas, en el que las adaptaciones (adecuación a su nivel evolutivo, a su peculiar modo de comunicación real, etc.) son imprescindibles para garantizar que comprendan exactamente el mensaje que se pretende transmitir.

Es importante que la comunidad educativa tenga la vivencia de que el Equipo evaluador recoge los datos que le ofrece el centro y favorece que se realicen todas las matizaciones que se consideren necesarias en cuanto al análisis de la información obtenida.

Para que el proceso de evaluación pueda llevarse a cabo sin recelos y con eficacia es necesario que haya la máxima transparencia con respecto al centro. Se trata de que los sectores implicados conozcan en cada momento qué fase de la evaluación se está desarrollando, qué objetivos se pretenden en esta fase, y cómo puede el centro colaborar en la misma.

Las fuentes de información sugeridas para cada ficha de evaluación serán utilizadas según lo estimen oportuno los evaluadores, siempre que quede suficientemente contrastada la información obtenida. Puede ser innecesario acudir a una determinada fuente de información cuando el Equipo evaluador haya obtenido anteriormente la suficiente información sobre el aspecto evaluado a partir de otras fuentes.

Los diversos instrumentos propuestos en el Plan son un apoyo para que los Equipos de evaluación puedan obtener la información necesaria para cumplimentar las fichas en las que se sintetiza la evaluación del centro. Por consiguiente, son los Equipos de evaluación los que en cada momento deben decidir el uso de los instrumentos; en algunos casos, pueden juzgar innecesaria la aplicación de un determinado instrumento si la información que va a lograrse ya ha sido obtenida a juicio del equipo; en otros casos, puede considerarse adecuado aplicar sólo algunas partes de un determinado instrumento en función de la información que se precisa obtener, sin olvidar las consideraciones ya formuladas acerca de la necesidad de contrastar cada una de las informaciones obtenidas para poderlas valorar.

Del mismo modo, los Equipos de evaluación deben decidir el ámbito de aplicación de los instrumentos en función de las características del centro y de las condiciones específicas del propio equipo. Así, el número de alumnos a los que se les va a aplicar un determinado cuestionario debe ser fijado por el equipo en función del tamaño del centro y de los medios disponibles para el recuento de las contestaciones.

### 3. ACTUACIONES DEL EQUIPO EVALUADOR

Las actuaciones del Equipo evaluador en el marco general propuesto para elaborar el Plan de actuación en cada centro se ordenan en cinco grandes fases: visita inicial, visita de evaluación, análisis de la información y elaboración de conclusiones, visita final y, por último, elaboración del informe final.

#### 3.1. Visita inicial

Antes de realizar la visita inicial, los diferentes Equipos de evaluación entran en contacto con los centros para comunicarles que han sido incluidos en el Plan EVA. En este contacto se intenta promover un clima de apoyo y de colaboración mutua.

Una vez que los Equipos de evaluación han concretado sus Planes de actuación, especificando las tareas, las fechas, los responsables y las secuencias de actuaciones, se lleva a cabo la **visita inicial** al centro. Los componentes del Equipo evaluador se reúnen con el Consejo Escolar y con el Claustro de profesores para informarles detalladamente del contenido del Plan (objetivos, fases, instrumentos, etc.) y de las actividades que van a tener lugar durante el proceso de evaluación, así como del papel que van a desempeñar los distintos colectivos del centro en la aplicación del mismo.

Se hará hincapié en que la evaluación del centro no conllevará ni su comparación con otros ni su clasificación, sino que se realizará tomando como referencia la organización y el funcionamiento del propio centro con objeto de mejorarlos. Se informará también de que no se van a emitir juicios individuales sobre personas, así como del carácter reservado de los datos que se obtengan.

En esta visita inicial se intenta poner de manifiesto a los sectores de la comunidad educativa las ventajas que va a suponer para el centro estar implicado en un programa de esta naturaleza: conocimiento más profundo de los procesos y relaciones que se dan en él, reflexión sobre la actividad docente y sobre el tipo de modificaciones que mejorarán la organización y el funcionamiento de la institución, y la mejora de la calidad de la enseñanza impartida.

#### 3.2. Visita de evaluación

Las **visitas de evaluación** constituyen la base de las actuaciones del Equipo evaluador. En estas visitas se recoge la mayor parte de la información necesaria para llevar a cabo la evaluación del centro a partir de los datos aportados por los distintos sectores de la comunidad educativa. Es también el momento en el que más fácilmente se puede propiciar la manifestación de los diversos puntos de vista de los agentes implicados en la vida del centro y del sentido que ellos atribuyen a los procesos que se desarrollan en él. Estas visitas son, por último, la ocasión para difundir una cultura evaluadora que permita a los agentes implicados descubrir las ventajas que supone para ellos mismos la evaluación formativa. En consecuencia, se procurará estimular al centro a continuar por sí mismo un proceso de evaluación interna para el que pueden utilizar los procedimientos e instrumentos del Plan EVA, y recibir el apoyo del Equipo de inspectores de la demarcación.

En el transcurso de estas visitas, con objeto de recoger los datos e informaciones necesarios para realizar la evaluación del centro, los inspectores analizan documentos (documentación de los equipos docentes de ciclo y de los Departamentos, trabajos del alumnado, proyectos del centro, etc.), mantienen reuniones con los distintos órganos del centro y sectores de la comunidad educativa (el equipo directivo; los representantes del profesorado, de los padres y madres, y del alumnado, en su caso, en el Consejo Escolar; la Junta de Delegados de alumnos en los Centros de Educación Secundaria; los equipos de ciclo y los Departamentos didácticos, etc.), realizan las entrevistas que consideren necesarias (al director, al jefe de estudios, al orientador, etc.), aplican cuestionarios (al profesorado, al alumnado, etc.) y observan en el aula los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En las entrevistas y en la reuniones es conveniente que participe más de un evaluador para que posteriormente puedan contrastar entre sí la información recogida. La información que se obtenga en ellas no ha de referirse a las personas como tales, sino a los órganos y a las funciones que éstas desempeñan.

Se insiste en que debe tenerse en cuenta que las preguntas que figuran en las correspondientes guías de reuniones tienen por objeto dar la pauta sobre lo que interesa conocer; por tanto, estas preguntas podrán ser formuladas en otros términos, o bien completadas, en el caso de que se considere necesario ampliar o matizar la información.

Habrà que cuidar especialmente que la celebración de las reuniones interfiera lo menos posible la vida cotidiana, dado que el número de asistentes será, en ocasiones, relativamente elevado.

### **3.3. Análisis de la información y elaboración de conclusiones**

La fase de **análisis de la información y elaboración de conclusiones** tiene como meta cumplimentar las fichas de evaluación en las que se plasmará la valoración sobre las distintas dimensiones consideradas. Se elaborarán también las conclusiones a las que haya llegado el Equipo de evaluación.

La información obtenida en el centro será estudiada y analizada conjuntamente por los inspectores e inspectoras de cada Equipo evaluador con el fin de contrastarla para garantizar la objetividad de sus valoraciones.

Partiendo de las valoraciones efectuadas se cumplimentarán las correspondientes fichas de evaluación y se elaborarán las conclusiones generales sobre la evaluación del centro.

En el transcurso de estas actuaciones los Equipos de evaluación darán a conocer al centro los resultados de los cuestionarios cumplimentados por el profesorado y por el alumnado. Estos resultados podrán ser aprovechados por el Consejo Escolar, por el Claustro de profesores y por el equipo directivo en el proceso de evaluación interna que lleven a cabo.

### **3.4. Visita final**

La **visita final** tiene por objeto contrastar las conclusiones del Equipo evaluador con los distintos sectores de la comunidad educativa para matizarlas y completarlas.

El Equipo evaluador dará a conocer, además, las propuestas de mejora que estime más convenientes. Para ello mantendrá reuniones con el equipo directivo del centro, con el Claustro de profesores y con el Consejo Escolar.

El clima creado durante el proceso de la evaluación ha de procurar que los distintos componentes de la comunidad educativa sientan que no se están realizando juicios personales, ni siquiera del centro, sino que se trata de ayudarles a reflexionar y a planificar su acción docente, y a establecer los compromisos que estén dispuestos a asumir para facilitar la oferta de un mejor servicio educativo a sus alumnos.

### 3.5. Informe final

Una vez concluidas las actuaciones correspondientes a la visita final, se redacta el **Informe final** por el Equipo de evaluación teniendo en cuenta las observaciones formuladas por los diversos órganos del centro.

En él se harán constar los aspectos de las distintas dimensiones evaluadas en los que el centro presenta un perfil más satisfactorio, aquellos otros en los que manifiesta las deficiencias más acusadas y las propuestas concretas para mejorar su organización y su funcionamiento.

El esquema propuesto para los informes finales elaborados por los Equipos de evaluación es el siguiente:

#### III. Introducción.

#### III. Valoración del centro.

1. Elementos contextuales y personales.
2. Proyectos.
  - 2.1. Proyecto educativo del centro.
  - 2.2. Proyectos curricular de etapa.
  - 2.3. Programación General anual.
3. Organización y funcionamiento.
  - 3.1. Organos de gobierno.
  - 3.2. Coordinación docente.
  - 3.3. Equipos de ciclo y Departamentos didácticos.
  - 3.4. La comunidad educativa.
4. Procesos didácticos.
  - 4.1. Relación en el aula y tutoría.
  - 4.2. Aspectos metodológicos.
  - 4.3. Evaluación.
5. Resultados.

#### III. Propuestas de mejora.

En el caso de haber llevado a cabo una evaluación sectorial del centro, el apartado II del informe se referirá únicamente a los módulos o dimensiones que hayan sido objeto de valoración.

Las propuestas de mejora que se incluyan en el Informe final tienen que permitir al centro enfrentarse con realismo a los problemas que se hayan detectado a través del proceso de evaluación; por tanto, deben establecerse compromisos concretos, no acometiendo cambios demasiado ambiciosos. Unos compromisos serán inmediatos y se podrán acometer en su totalidad durante el siguiente curso escolar; otros, en cambio, debido a su mayor complejidad o envergadura, tendrán que programarse en diferentes fases y sólo se cumplirán a largo plazo. Tanto unos como otros, en la medida que corresponda, deberán quedar reflejados en la Programación General anual del curso siguiente.

#### **4. OPCIONALIDAD Y HOMOGENEIDAD EN LA ACTUACION DE LOS EQUIPOS EVALUADORES**

La aplicación del Plan EVA en cada centro prevé el uso opcional de las fuentes de información y de los instrumentos por parte del Equipo evaluador. Las fuentes de información sugeridas para cada ficha de evaluación serán utilizadas según lo estime conveniente el Equipo de inspectores, siempre que quede suficientemente contrastada la información obtenida. Puede ser innecesario acudir a una determinada fuente de información cuando el Equipo de evaluación haya obtenido anteriormente la suficiente información sobre el aspecto evaluado a partir de otras fuentes.

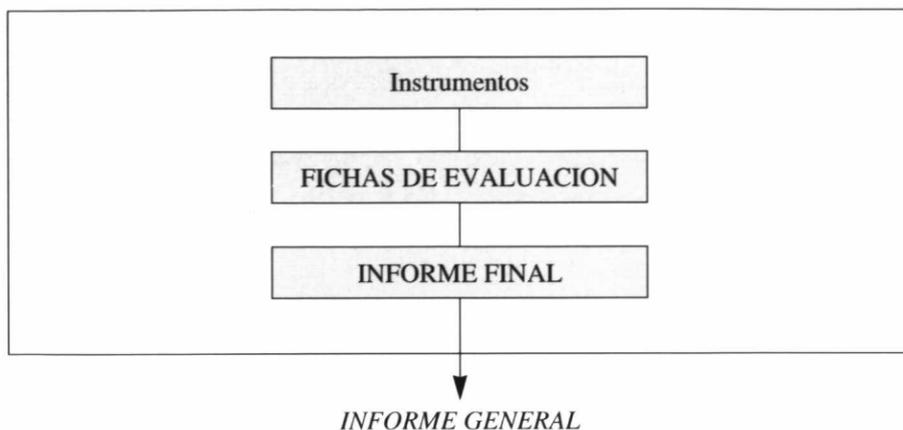
Los diversos instrumentos propuestos en el Plan son un apoyo para que los Equipos de evaluación puedan obtener la información necesaria para cumplimentar las fichas en las que se sintetiza la evaluación del centro. Por consiguiente, son los Equipos de evaluación los que en cada momento deben decidir el uso de los instrumentos; en algunos casos, pueden juzgar innecesaria la aplicación de un determinado instrumento si la información que va a lograrse ya ha sido obtenida previamente; en otros casos, puede considerarse adecuado aplicar sólo algunas partes de un determinado instrumento en función de la información que se precisa obtener, sin olvidar la necesidad de contrastar cada una de las informaciones obtenidas para poder valorarlas.

La cumplimentación de las fichas de evaluación tiene, por el contrario, carácter prescriptivo para los Equipos de inspectores. La valoración de los rasgos de las fichas es lo que armoniza la actuación de todos los Equipos de evaluación. Al final del proceso de aplicación, todos los evaluadores han valorado los mismos aspectos y han consignado sus apreciaciones en unas mismas fichas de evaluación.

También el esquema del Informe final sobre la evaluación de cada centro es común a todos los equipos. Todos los informes finales responden a una estructura idéntica y se elaboran con criterios similares, siguiendo las instrucciones generales establecidas para la aplicación del Plan.

Este carácter homogéneo de los informes es lo que posibilita la elaboración de un Informe general sobre el conjunto de los centros evaluados. Este informe pretende dar una visión global de las tendencias generales que destacan en la organización y el funcionamiento de los centros docentes. Esta información puede ser útil para la toma de decisiones por los responsables de la política educativa.

Por tanto, la actuación de los Equipos de evaluación se vertebra de acuerdo con el siguiente esquema:



La información obtenida por los Equipos de evaluación a partir de la aplicación discrecional de los instrumentos y el uso opcional de las fuentes de información, posibilita la cumplimentación de las fichas de evaluación, idénticas para todos los centros de un mismo nivel educativo. Las fichas de evaluación sirven de guía para la elaboración del Informe final sobre cada centro, informe que tiene la misma estructura en todos los casos.

Finalizado el proceso de evaluación en cada centro con la elaboración y la difusión del Informe final, se puede redactar el Informe general sobre la situación del conjunto de los centros en las dimensiones estudiadas.



## Capítulo XVI

# DESARROLLO Y RESULTADOS DE LA APLICACION DEL PLAN EVA

### 1. EL PROGRAMA PILOTO (CURSO 1991-1992)

La puesta en marcha del Plan de Evaluación de Centros docentes, niveles no universitarios, se inició con un Programa piloto durante el curso 1991-1992, que se aplicó con carácter experimental.

En los primeros meses de ese curso se concluyó el diseño del Programa piloto con la fijación de los objetivos del Plan, la concreción de la metodología, la determinación de las dimensiones, las subdimensiones y los elementos evaluables, la elaboración de las fichas de evaluación y de los instrumentos, y el establecimiento del Plan de actuación en cada centro.

El diseño del Programa piloto dio lugar a la publicación de los siguientes documentos:

- *Folleto informativo.*
- *Documento 1, curso 1991-92. Diseño y planificación.*
- *Documento 2, curso 1991-92. Fichas de evaluación.*
- *Documento 3, curso 1991-92. Instrumentos.*
- *Documento 4, curso 1991-92. Evaluación del Centro: plan de actuación.*
- *Carpeta de trabajo de E.G.B. Curso 1991-92.*
- *Carpeta de trabajo de F.P. Curso 1991-92.*
- *Carpeta de trabajo de B.U.P. Curso 1991-92.*

Todos los documentos elaborados fueron entregados a cada una de las personas relacionadas directamente con la puesta en marcha del Programa.

El Programa se aplicó entre enero y junio de 1992. En la aplicación del Programa Piloto de Evaluación de Centros docentes participaron todos los Servicios Provinciales de Inspección educativa del ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Ciencia. También participó en la aplicación el Servicio Central de Inspección.

Fueron evaluados cuarenta centros públicos (veintiún centros de Educación General Básica, siete de Formación Profesional y once de Bachillerato). Estos cuarenta centros acogían un total de 25.000 alumnos y 1.600 profesores aproximadamente.

La evaluación de los centros docentes se realizó íntegramente por la inspección educativa, mediante Equipos de evaluación constituidos al efecto. En la aplicación del Programa piloto de Evaluación colaboraron 192 inspectores de los correspondientes Servicios Provinciales de Inspección y nueve inspectores centrales.

A partir de los informes finales de los respectivos centros evaluados se elaboró un *Informe General* sobre el conjunto de todos ellos. En las conclusiones del mismo se pusieron de manifiesto como aspectos más importantes, entre otros, los siguientes (MEC 1992c):

- La falta de debate pedagógico en los Claustros de profesores.
- La ausencia de un trabajo en equipo entre el profesorado.
- La escasa participación de padres y alumnos en la vida de los centros.

El Programa piloto fue evaluado por todas las personas que participaron directamente en él. Tras la evaluación del Programa se pudieron formular, entre otras, las siguientes conclusiones (MEC 1992b):

- El Plan fue acogido muy favorablemente por todos los sectores de la comunidad educativa de los centros evaluados.
- Redundó de forma positiva en la actuación de la inspección educativa en los centros escolares.
- Promovió en los centros evaluados la necesidad de articular sus propios procesos de evaluación interna.
- Originó la asunción de compromisos concretos a corto, medio y largo plazo, por parte de los centros evaluados, encaminados a mejorar su organización y su funcionamiento.

Los resultados de la evaluación del Programa piloto se presentaron en el Documento 5, *curso 1991-92. Evaluación del Programa*.

## **2. LAS SUCESIVAS APLICACIONES DEL PLAN EVA**

### **2.1. Curso 1992-1993**

Teniendo en cuenta la trascendencia de este Plan de Evaluación para la mejora de la organización y del funcionamiento de los centros docentes, y la valoración positiva de la aplicación del mismo correspondiente al curso 1991-1992, el Ministerio de Educación y Ciencia consideró oportuno iniciar en el curso 1992-1993 la segunda fase del Plan, que fue regulada por Resolución de 10 de noviembre de 1992 de la Dirección general de Coordinación y de la Alta Inspección.

El diseño de esta fase recogió las sugerencias y propuestas de modificación aportadas en el proceso de evaluación del Programa piloto del curso 1991-1992, lo que implicó una redacción mejorada de los documentos del Plan de Evaluación de Centros docentes. Además, el Plan EVA debió adaptarse a la nueva estructura del sistema educativo que se inició con la implantación general del Pri-

mer ciclo de la Educación Primaria, lo que exigió la adaptación a esta etapa educativa del diseño, de los instrumentos y de los procedimientos previstos en el Plan.

El nuevo diseño del Plan dio lugar a la publicación de los siguientes documentos:

- *Documento 1, curso 1992-93. Diseño.*
- *Documento 2, curso 1992-93. Instrumentos.*
- *Documento 3, curso 1992-93. Evaluación del Centro: plan de actuación.*
- *Carpeta de trabajo de Educación Primaria. Curso 1992-93.*
- *Carpeta de trabajo de Enseñanzas Medias. Curso 1992-93.*

Las principales novedades introducidas en ese curso fueron la regulación del Plan mediante Resolución de la Dirección general de Coordinación y de la Alta Inspección; la extensión del Plan a todos los Equipos de demarcación de los Servicios provinciales de Inspección, con lo que todos los inspectores de educación participaron en el mismo; la inclusión por primera vez en el Plan EVA de centros concertados; la fijación en tres del número de componentes de cada Equipo de evaluación; y el uso discrecional por parte de los Equipos evaluadores de las fuentes de información y de los instrumentos (MEC 1992d).

El plan se aplicó durante el curso 1992-1993 a 154 centros, 98 de Educación Primaria y el resto de Enseñanzas Medias (31 de Bachillerato y 25 de Formación Profesional). Estos centros acogían un total de 82.000 alumnos y 6.400 profesores aproximadamente.

Durante este curso se inició el seguimiento de cada uno de los cuarenta centros evaluados en el curso 1991-1992 por los Equipos de inspección de la demarcación territorial a la que pertenecía cada centro. Este Plan de seguimiento fue regulado por la Circular 10/1992 de la Dirección general de Coordinación y de la Alta Inspección.

Una vez finalizada la aplicación del Plan de Evaluación a los 154 centros, se elaboró un *Informe General* sobre el conjunto de todos ellos a partir de los informes finales de cada uno. En las conclusiones del mismo se pusieron de manifiesto como aspectos más importantes, entre otros, los siguientes (MEC 1993c):

*a) Puntos fuertes que destacaron en el conjunto de los centros evaluados*

- Suficiente dotación de recursos materiales para el desarrollo de las enseñanzas correspondientes.
- Buena gestión económica y administrativa.
- Impulso notable al trabajo en equipo del profesorado de los centros de Educación Primaria por el proceso de elaboración de los Proyectos curriculares de etapa.
- Algunos aspectos de la metodología aplicada en las aulas pueden considerarse satisfactorios: utilización de los recursos didácticos del centro y variedad en el uso de técnicas metodológicas.
- Apreciable mejora en los procesos de orientación y de tutoría.

- Adquisición por los alumnos y las alumnas de actitudes cívico-sociales positivas: colaboración entre ellos y sus profesores, tolerancia ante las opiniones distintas a las propias, no discriminación, interés por los problemas sociales, respeto por las normas de convivencia.

*b) Puntos débiles que destacaron en el conjunto de los centros evaluados*

- La mayoría de los centros consideraban que los apoyos externos que recibían eran insuficientes o inadecuados para sus necesidades.
- El trabajo en equipo del profesorado era todavía escaso: predominaban aún las actitudes y los comportamientos individualistas.
- Los Claustros de profesores y los Consejos Escolares debatían muy poco temas pedagógicos (Programación general anual, criterios de evaluación, análisis del rendimiento educativo, etc.); se centraban habitualmente en temas de organización general.
- La participación de los padres y madres, y del alumnado, era muy reducida en la mayoría de los centros.
- Se observaban, en general, muchas deficiencias en aspectos relacionados con la evaluación del alumnado: no solían establecerse los criterios de evaluación ni los criterios de promoción; no se fijaban contenidos mínimos exigibles; no se especificaban criterios para la evaluación de la práctica docente; etc.

El Plan EVA correspondiente al curso 1992-1993 fue evaluado por todas las personas que participaron directamente en su diseño y aplicación. Tras la evaluación del Plan se llegó a conclusiones coincidentes con las obtenidas tras la evaluación del Programa piloto en el curso anterior. El Plan EVA fue acogido muy favorablemente por los diversos sectores de la comunidad educativa de los centros evaluados, estimuló y apoyó las actividades de autoevaluación en estos centros y provocó en las instituciones escolares una dinámica de reflexión para mejorar su organización y funcionamiento. También contribuyó a difundir una cultura evaluadora entre los distintos agentes educativos y propició un mejor conocimiento de los centros evaluados por parte de la inspección educativa (MEC 1993b).

Estas conclusiones se recogen en el *Documento 4. Evaluación del Plan EVA curso 1992-93*.

## **2.2. Curso 1993-1994**

El Ministerio de Educación y Ciencia decidió desarrollar la tercera fase del Plan EVA durante el curso 1993-1994.

El diseño del Plan EVA para este curso tuvo en cuenta la promulgación del Reglamento Orgánico de las escuelas de educación infantil y de los colegios de educación primaria, y del Reglamento orgánico de los institutos de educación secundaria. Ello obligó a adaptar las fichas de evaluación y los diversos instrumentos del Plan a las prescripciones de dichos Reglamentos y a la nueva estruc-

tura que se configuraba en la organización y funcionamiento de los centros (MEC 1993d).

También se llevó a cabo la reducción de algunos elementos del Plan de Evaluación de Centros para incrementar su operatividad y funcionalidad sin que mermara por ello la calidad de la información obtenida. Se redujo el número de dimensiones evaluables, de subdimensiones y de fichas de evaluación.

Finalmente, además de readaptar y perfeccionar los instrumentos de cursos anteriores, se añadieron nuevos instrumentos: guías para el análisis de la documentación de la Comisión de coordinación pedagógica, del Departamento de Orientación y del Departamento de Actividades complementarias y extraescolares; guía de reunión con la Comisión de coordinación pedagógica; cuestionario para alumnos del Segundo ciclo de Educación Primaria; etc.

Para la aplicación del Plan EVA a los centros de Educación Secundaria se elaboraron los siguientes documentos:

- *Documento 1, curso 1993-94, Educación Secundaria. Diseño.*
- *Documento 2, curso 1993-94, Educación Secundaria. Instrumentos.*
- *Documento 3, curso 1993-94, Educación Secundaria. Evaluación del Centro: plan de actuación.*
- *Carpeta de trabajo de Educación Secundaria. Curso 1993-94.*

La ejecución de la tercera fase del Plan EVA supuso la aplicación de dicho Plan de Evaluación entre los meses de enero y abril a 154 centros, que correspondían a las diferentes etapas educativas, incidiendo especialmente en los de Educación Secundaria. Fueron evaluados 81 Colegios de Educación Primaria, 6 Institutos de Formación Profesional, 7 Institutos de Bachillerato y 60 Institutos de Educación Secundaria. Estos centros acogían un total de 90.000 alumnos y 6.500 profesores aproximadamente. Como agentes evaluadores intervinieron los inspectores de todas las demarcaciones de los Servicios provinciales de Inspección del ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Ciencia.

Durante este curso se efectuó el seguimiento específico de cada uno de los centros (cuarenta en el curso 1991-1992 y ciento cincuenta y cuatro en el curso 1992-1993) evaluados durante los dos años académicos anteriores por los Equipos de inspección de la demarcación territorial a la que pertenece cada centro.

La evaluación del Plan EVA, curso 1993-1994, se llevó a cabo a partir de la información proporcionada por todos los Equipos de evaluación mediante los cuestionarios diseñados al efecto. Las conclusiones obtenidas son similares a las correspondientes a la evaluación del Programa piloto, curso 1991-1992, y del Plan EVA, curso 1992-1993: el Plan fue acogido muy favorablemente por todos los sectores de la comunidad educativa de los centros evaluados, redundó de forma positiva en la actuación de la inspección educativa en los centros escolares, promovió en los centros evaluados una reflexión sobre su organización y su funcionamiento y la necesidad de desarrollar la autoevaluación de los mismos, y originó compromisos concretos para la mejora de la organización y funcionamiento de dichos centros.

### 2.3. Curso 1994-1995

La experiencia acumulada en los tres cursos (1991-1992, 1992-1993 y 1993-1994) en que se ha aplicado el Plan, los resultados de la evaluación llevada a cabo tras cada fase del mismo y la valoración del Plan EVA por parte de los Equipos de evaluación que lo han aplicado durante dichos cursos y de los componentes de los diferentes Servicios de Inspección, permitieron llegar a las siguientes conclusiones:

- El Plan EVA había cubierto, en líneas generales, satisfactoriamente los objetivos propuestos: mejora de los centros en los que se ha aplicado, fomento de un clima de autoevaluación en ellos e incremento de la preparación teórica y práctica de los inspectores en este tipo de tareas.
- El Plan conllevaba una carga de trabajo elevada para los Equipos de inspectores que lo aplican.
- El proceso de generalización del Plan sería muy dificultoso si se mantuviera el número de centros evaluados cada curso y la aplicación del mismo con la concepción y la estructura que se le había dado en los primeros años de su implantación.
- Era difícil profundizar en los procesos didácticos sin potenciar más explícitamente la observación de los mismos en las aulas y el estudio y análisis de los procesos de evaluación y promoción del alumnado.

Todo ello llevó a los Equipos que han aplicado el Plan de Evaluación de Centros docentes a formular las siguientes sugerencias:

- Simplificar el Plan EVA redimensionando sus instrumentos y las fuentes de información.
- Posibilitar la evaluación de aspectos parciales en los centros aun sin perder de vista la perspectiva global de cada institución escolar.
- Incorporar explícitamente al Plan la observación en las aulas y el estudio y análisis de los procesos de evaluación y promoción de alumnos para evaluar convenientemente la realidad de los procesos didácticos.

Para incorporar estas sugerencias se diseñó el Plan EVA para el curso 1994-1995 teniendo en cuenta las siguientes orientaciones:

- 1ª. Reducción del número de fichas de evaluación, de fuentes de información y de instrumentos. El número de fichas se fijó en doce; del mismo modo se redujeron considerablemente el número de instrumentos propuestos y el número de fuentes de información sugeridas.
- 2ª. Reducción de la extensión de los instrumentos del Plan.
- 3ª. Estructuración del Plan EVA en cinco módulos susceptibles de aplicación independiente en un centro determinado.
- 4ª. Apertura de la posibilidad de que algunas partes del Plan fuesen aplicadas por los mismos centros como actividad iniciadora de sus tareas de autoevaluación e, incluso, que los propios centros pudieran diseñar instrumentos de autoevaluación de acuerdo con los Servicios de Inspección.
- 5ª. Inclusión explícita de la observación en el aula y el estudio y análisis de los

procesos de evaluación y promoción de alumnos como componente esencial para la evaluación de los procesos didácticos.

El nuevo diseño del Plan EVA, que satisfacía todas las recomendaciones anteriores, dio lugar a la publicación de los siguientes documentos:

- *Plan EVA. Carpeta de trabajo de Educación Primaria.*
- *Plan EVA. Carpeta de trabajo de Educación Secundaria.*

En el curso 1994-1995 se dispuso la aplicación del Plan EVA en 473 centros, 198 de Educación Primaria y 275 de Educación Secundaria; la mayoría de estos últimos eran centros en los que se había anticipado las nuevas enseñanzas previstas en la LOGSE.

#### **2.4. Curso 1995-1996**

A comienzos del año académico 1995-1996 se inició la aplicación de la quinta fase del Plan EVA a 255 centros.

No se introdujeron novedades en el diseño del Plan ni en los instrumentos para este curso. Cabe destacar la inclusión en el Plan EVA de cinco centros españoles en el exterior: tres en el Reino de Marruecos, uno en Francia y uno en Italia.



**Capítulo XVII**

**META-EVALUACION Y PERSPECTIVAS  
DEL PLAN EVA**

**1. META-EVALUACION DEL PLAN EVA: OBJETIVOS**

La pertinencia de evaluar cualquier proceso evaluativo ha sido señalada por instituciones y por diversos autores aduciendo razones tanto técnicas como éticas (Joint Committee on Standards for Educational Evaluation 1981, Stufflebeam 1988, Rosales 1990). La evaluación de cualquier plan de evaluación (metaevaluación) es necesaria para apreciar si los métodos y las técnicas empleadas son adecuados (Santos 1993), si los logros responden a las metas y a las finalidades propuestas, y, por último, si el proceso ha respetado las pautas éticas respecto a los evaluados y a los evaluadores (Stufflebeam y Shinkfield 1987).

La exigencia de la metaevaluación ha sido una constante en el diseño y en el desarrollo del Plan EVA. Desde sus comienzos se decidió que el Plan tuviera como característica fundamental la de ser un plan de evaluación de centros permanentemente revisable (MEC 1992a). Se concibió no como un producto acabado, sino como un plan flexible que pudiera ser objeto de modificaciones cada curso según lo aconsejara el desarrollo de su aplicación. Por ello, el Plan tuvo en su primera fase (curso 1991-92) carácter experimental, fue después objeto de una implantación paulatina y progresiva, y se ha revisado cada año académico tras su aplicación (MEC 1992d, 1993d, 1994b, 1995).

Como consecuencia de las evaluaciones del Plan realizadas cada curso (MEC 1992b, 1993b), se han introducido modificaciones, algunas muy importantes, en el diseño, en la metodología, en las técnicas y en los instrumentos, y en la aplicación del Plan en los centros. Por otra parte, se ha podido constatar el grado en el que se han alcanzado las finalidades que se esperaban conseguir con el Plan EVA.

La evaluación del Plan EVA ha pretendido cubrir los siguientes objetivos:

- a) Conocer la acogida del Plan EVA en los centros evaluados.
- b) Conocer el grado de consecución de los objetivos específicos previstos en el Plan.
- c) Valorar las repercusiones de la aplicación del Plan en la inspección educativa.
- d) Recoger las opiniones de los Equipos evaluadores acerca del diseño general, de los instrumentos, de la carga de trabajo que suponen las diversas actuaciones de la aplicación, etc.

## **2. PROCEDIMIENTOS SEGUIDOS PARA LA EVALUACION DEL PLAN EVA**

La evaluación del Plan EVA se ha efectuado utilizando una información completa y fiable. Para su obtención se ha recurrido, fundamentalmente, a estos dos tipos de actuaciones: cumplimentación de cuestionarios por los agentes implicados en el proceso y celebración de reuniones con los inspectores de educación que han aplicado el Plan.

### **2.1. Cuestionarios**

La información relativa al desarrollo del Plan, a la consecución de sus objetivos específicos, a la carga de trabajo que ha supuesto su aplicación para los Equipos de evaluación y a las valoraciones efectuadas por los mismos, se ha obtenido a través de la cumplimentación de cuestionarios diseñados con ese fin. Se han elaborado dos tipos de cuestionarios, uno destinado a los Equipos de evaluación que han aplicado el plan y otro destinado a los equipos directivos de los centros evaluados.

El cuestionario para los Equipos de evaluación recoge los aspectos sustanciales referidos a la aplicación del Plan de Evaluación. Consta de dos partes. La primera contiene preguntas de índole cuantitativa, en tanto que en la segunda las preguntas requieren respuestas abiertas sobre determinados elementos del plan: fichas de evaluación, instrumentos elaborados, carpetas de trabajo, Plan de actuación en el centros, etc.

Cada curso académico este cuestionario para la evaluación del proceso, elaborado por el Equipo coordinador del Plan de Evaluación, fue enviado a cada uno de los Equipos de evaluación. Estos lo cumplimentaron y lo remitieron a la Subdirección general de Inspección Técnica de Educación.

El cuestionario para los equipos directivos de los centros evaluados, elaborado igualmente por el Equipo coordinador del Plan de Evaluación, fue aplicado en el curso 1993-94. Consta también de dos partes y se estructura de modo similar al cuestionario para los Equipos de evaluación. Fue enviado a cada uno de los equipos directivos de los centros evaluados durante ese año académico, los cuales lo remitieron directamente a la Subdirección general de Inspección Técnica de Educación.

El cuestionario para los Equipos de evaluación correspondiente al curso 1993-94 y el cuestionario para los equipos directivos figuran en el Anexo III.

### **2.2. Reuniones con los inspectores de educación**

Para profundizar en la valoración del proceso y en el análisis de los instrumentos empleados y del Plan de actuación desarrollado se realizaron una serie de reuniones con los componentes de los Equipos de evaluación al finalizar la aplicación del Plan

correspondiente al Programa piloto, curso 1991-92. En ella estuvieron presentes los miembros del Equipo coordinador del Plan y un inspector representante de cada uno de los Equipos de evaluación que habían aplicado el programa. Estas reuniones se celebraron en los meses de mayo y junio de 1992.

En los meses de marzo y abril de 1994 se celebraron otra serie reuniones, presididas por el Subdirector general de la Inspección Técnica de Educación, a las que asistieron los inspectores jefes de los servicios territoriales de inspección y los inspectores coordinadores de los Equipos de evaluación que habían aplicado el Plan EVA.

En todas estas reuniones se analizó el diseño del Plan, la utilidad y el contenido de los instrumentos elaborados, el desarrollo de la aplicación en los centros y su incidencia en el trabajo de la inspección educativa.

### **3. DATOS RECOGIDOS PARA LA EVALUACION DEL PLAN EVA**

Los datos recogidos para la evaluación del Plan de Evaluación de Centros docentes (Plan EVA) proceden de:

- Valoraciones (sobre el cumplimiento de los objetivos, la colaboración de los sectores del centro durante el proceso de evaluación, etc.).
- Descripciones sobre el desarrollo de la evaluación (procedimiento seguido para la corrección de cuestionarios, desgloses de la carga de trabajo de los Equipos de evaluación, grado de utilización de los instrumentos por los Equipos, etc.).
- Opiniones (sobre rasgos que podrían reformularse, fuentes de información que se han mostrado poco reveladoras, eficacia de los instrumentos, utilidad de las carpetas de trabajo, y adecuación de las diversas fases del Plan de actuación en el Centro, etc.).

Los datos pertenecientes a valoraciones y descripciones extraídas de la primera parte de los cuestionarios son de índole cuantitativa. En cambio, los datos sobre opiniones y valoraciones extraídos de la segunda parte de los cuestionario son de índole cualitativa.

El recuento de los datos cuantitativos se llevó a cabo previo procesamiento informático de los mismos. Los resultados del recuento fueron dispuestos en forma de tablas.

Las opiniones y valoraciones vertidas en las respuestas abiertas de los cuestionarios y manifestadas en las reuniones tenidas al efecto, fueron estudiadas, sistematizadas y analizadas por el Equipo coordinador del Plan de Evaluación.

### **4. RESULTADOS DE LA EVALUACION DEL PLAN EVA**

#### **4.1. Acogida del Plan EVA en los centros y grado de colaboración de los distintos sectores de la comunidad educativa**

El Plan de Evaluación de Centros ha sido acogido muy positivamente por los diversos sectores de la comunidad educativa de los centros evaluados en las sucesivas aplicaciones. En algún caso se presentaron ciertas reticencias iniciales por parte de los centros que desaparecieron durante el proceso de aplicación. En definitiva, el

Plan EVA se ha desarrollado sin incidencias destacables en todos los centros en los que se ha aplicado durante los cursos 1991-92 y siguientes.

**Grado de colaboración de los distintos sectores del Centro durante el proceso de evaluación: valores medios (de 0 a 5)**

Sectores	Programa piloto 1991-92	Plan EVA 1992-93	Plan EVA 1993-94
Equipo directivo	4.5	4.4	4.4
Profesorado	3.8	3.7	3.8
Padres	4.1	4.0	3.9
Alumnado	4.1	4.0	3.9

La tabla anterior resume las valoraciones medias de los Equipos de inspectores, en una escala de 0 a 5, sobre el grado de colaboración que encontraron en los distintos sectores de la comunidad educativa durante la aplicación del Programa piloto en el curso 1991-92 y del Plan EVA en los cursos 1992-93 y 1993-94.

Como puede observarse en la tabla, el grado de colaboración de los distintos sectores educativos de cada centro (equipo directivo, profesorado, padres y madres, alumnado) con el Equipo de evaluación ha sido muy satisfactorio. También hay que reseñar que aproximadamente el 90% del profesorado de los centros evaluados ha cumplimentado voluntariamente los cuestionarios que se les entregaron durante el proceso de la evaluación del centro.

#### 4.2. Incidencia del Plan EVA en los centros evaluados

La tabla siguiente presenta las valoraciones medias de los Equipos de inspectores sobre la incidencia del Plan de Evaluación en los centros, tanto referidas al Programa piloto del curso 1991-92 como al Plan EVA de los cursos 1992-93 y 1993-94.

**Incidencia del Plan de Evaluación en los centros: valores medios (entre 0 y 5)**

Incidencia	Programa piloto 1991-92	Plan EVA 1992-93	Plan EVA 1993-94
Dinámica de reflexión para mejorar la organización y el funcionamiento.	3.2	3.6	3.7
Difusión de una cultura evaluadora entre los distintos agentes educativos.	3.6	3.5	3.7
Estímulo y apoyo de las actividades de autoevaluación en el centro.	3.0	3.3	3.2

Los Equipos de evaluación han considerado bastante satisfactorio el grado en que se ha conseguido provocar en los centros evaluados una dinámica de reflexión para la mejora de su organización y de su funcionamiento, registrándose un incremento en la valoración media con respecto al Programa piloto, ya que, como se constata en la tabla anterior, la valoración media ha pasado de 3.2 en el curso 1991-92 a 3.6 en el Plan EVA del 1992-93 y a 3.7 en el del 1993-94.

Teniendo también en cuenta que los equipos directivos de los centros evaluados en el curso 1993-94 valoraron con una media de 3.4 este mismo aspecto, se puede aseverar que el Plan EVA provoca en los centros una dinámica de reflexión que lleva a mejorar determinados aspectos de su organización y de su funcionamiento que antes presentaban deficiencias. En muchos casos se ha constatado explícitamente que se ha fortalecido el trabajo en equipo de los profesores, lo que ha tenido repercusiones inmediatas en la mejora del proceso de elaboración de los Proyectos curriculares. Por otra parte, al cumplimentar los cuestionarios, los profesores han visto facilitado su proceso de reflexión individual sobre la práctica docente.

Los datos de la tabla anterior muestran también que los Equipos de evaluación han considerado satisfactorio el grado de consecución tanto del objetivo del Plan relativo a la difusión de una cultura evaluadora entre los distintos agentes educativos, como del objetivo referente al estímulo y apoyo de las actividades de autoevaluación en el centro.

Del mismo modo, los equipos directivos de los centros evaluados en el curso 1993-94 han valorado favorablemente, con una valoración media de 3.0 sobre 5, el Plan EVA como estímulo y apoyo de las actividades de autoevaluación en el centro.

En muchos centros el Plan ha promovido durante su aplicación la corrección de ciertas deficiencias y anomalías que hasta ese momento no se habían percibido con tanta nitidez: ausencia de debate pedagógico en los Claustros de profesores, falta de coherencia entre los Proyectos curriculares de etapa, la Programación General anual y las programaciones didácticas de aula, etc. Se ha cumplido, por tanto, satisfactoriamente el carácter formativo del Plan de Evaluación de Centros.

Por último, hay que señalar que, a juicio de los equipos directivos de los centros evaluados en el curso 1993-94, las propuestas formuladas por los Equipos evaluadores en el Informe final pueden contribuir *bastante* a mejorar la organización y el funcionamiento de cada centro evaluado.

### 4.3. Repercusiones de la aplicación del Plan EVA para la inspección educativa

La tabla siguiente recoge las valoraciones medias de los Equipos de inspección respecto a determinados aspectos relacionados con las repercusiones del Plan de Evaluación de Centros para la inspección educativa, tanto las correspondientes al Programa piloto del curso 1991-92 como a la aplicación del Plan EVA durante los curso 1992-93 y 1993-94.

**Repercusiones de la aplicación del Plan EVA para la Inspección educativa:  
valores medios (entre 0 y 5)**

<b>Incidencia</b>	<b>Programa piloto 1991-92</b>	<b>Plan EVA 1992-93</b>	<b>Plan EVA 1993-94</b>
Mejor conocimiento del centro evaluado por parte de la inspección.	4.0	4.1	4.0
Forma de actuar de la inspección en el centro cualitativamente distinta a la habitual.	3.6	3.4	3.4
Incremento de la preparación teórica y práctica de los Equipos de inspección en actividades evaluadoras.	3.8	3.7	4.1

A partir de los datos recogidos en la tabla precedente, puede afirmarse que la aplicación del Plan EVA ha propiciado un mejor conocimiento de los centros evaluados por parte de la inspección educativa, ya que el Plan de Evaluación facilita la recogida de información sobre muchos aspectos del Centro que habitualmente escapan a la visita ordinaria de inspección. En consecuencia, los Equipos de evaluación han valorado de modo muy satisfactorio el grado de consecución del objetivo del Plan EVA relativo a propiciar un mejor conocimiento de los centros educativos por parte de los Servicios de Inspección.

También, se ha considerado bastante satisfactorio el grado en que el Plan de Evaluación ha favorecido una forma de actuar de la inspección en el centro cualitativamente distinta a la habitual. Los centros, según reflejan los resultados, han percibido, a juicio de los Equipos de evaluación, un nuevo modo de actuación de la inspección educativa en su relación con ellos.

Por otra parte, el Plan de Evaluación de Centros ha tenido una repercusión positiva en el trabajo habitual de los Equipos de inspección. El análisis conjunto de la información y la elaboración de conclusiones sobre la evaluación de los centros ha requerido un intenso trabajo en equipo. El uso de los instrumentos diseñados ha permitido potenciar la sistematización de las actuaciones del Servicio de Inspección en los centros; muchos de los instrumentos del Plan han sido utilizados por los inspectores en visitas ordinarias a centros no incluidos en el Plan para la evaluación de aspectos parciales (Seminarios, Departamentos, Equipos de ciclo, etc.). Por último, durante los cursos en los que se ha aplicado el Plan EVA, ha sido muy satisfactorio el grado en que se ha conseguido el objetivo relativo al incremento de la preparación teórica y práctica de los Equipos de inspección en actividades evaluadoras.

En definitiva, el Plan de Evaluación de Centros docentes ha contribuido a consolidar determinadas formas de actuación de la inspección educativa: potenciación del trabajo en equipo de los inspectores, adopción de decisiones compartidas, desarrollo de actuaciones basadas en el uso de instrumentos técnicos e incremento de las relaciones con los diversos sectores de la comunidad educativa.

#### **4.4. Conclusiones**

La valoración global del Plan EVA por parte de los Equipos de evaluación que lo han aplicado ha sido, en líneas generales, muy positiva. Se considera un Plan de evaluación adecuado, necesario y útil. Los equipos directivos de los centros evaluados en el curso 1993-94 confirman en líneas generales este juicio.

El Plan EVA, que ha sido acogido muy favorablemente por los diversos sectores de la comunidad educativa de los centros evaluados, ha estimulado y apoyado las actividades de autoevaluación en estos centros, ha difundido una cultura evaluadora entre los distintos agentes educativos y ha provocado en las instituciones escolares una dinámica de reflexión para mejorar su organización y su funcionamiento. Puede afirmarse, por tanto, que el Plan EVA ha permitido constatar las ventajas que para la comunidad educativa de los centros evaluados y para la propia Administración se derivan de un mejor conocimiento del funcionamiento del cen-

tro, del equipo directivo y de los órganos de gobierno y de coordinación docente (MEC 1994a).

Por otra parte, sus repercusiones para los Equipos de inspección que lo han aplicado también han sido positivas: ha propiciado un mejor conocimiento de los centros evaluados, ha dado lugar a una forma de actuar la inspección en ellos cualitativamente distinta a la habitual y ha incrementado la preparación teórica y práctica del conjunto de los inspectores en actividades evaluadoras.

Si se comparan los resultados del Programa piloto del curso 1991-92 con los del Plan EVA de los cursos 1992-93 y 1993-94 en lo relativo a la incidencia del Plan de Evaluación en los centros y a las repercusiones que ha tenido para la inspección educativa, se observa que no existen diferencias apreciables en el grado de consecución de los objetivos. Esta similitud en los resultados de los tres cursos es relevante para la evaluación del Plan, ya que avalan la viabilidad y fiabilidad del mismo.

No obstante, los Equipos evaluadores, manifestaron que el Plan podía ser mejorado en algunos aspectos concretos referidos a las *fichas de evaluación* y a los *instrumentos* propuestos.

En el diseño del Plan de Evaluación de Centros docentes (Plan EVA) para el curso 1994-95 se tuvieron en cuenta las propuestas de mejora del Plan sugeridas por los inspectores en las respuestas abiertas a la segunda parte del *Cuestionario para la evaluación del proceso* con objeto reducir algunos aspectos del Plan (número de dimensiones y subdimensiones evaluables, número de fichas de evaluación, etc.). De esta manera se procuró incrementar la funcionalidad y la aplicabilidad del Plan EVA para cursos sucesivos.

## 5. PERSPECTIVAS DEL PLAN EVA

Teniendo en cuenta la buena acogida del Plan en sus primeros años de aplicación por todos los sectores educativos, y el grado satisfactorio de consecución de los objetivos previstos que se ha alcanzado, se prevé que su aplicación en cursos sucesivos será asimismo satisfactoria.

Dada la trascendencia que el Plan EVA debe tener para la mejora de la organización y funcionamiento de los centros, es necesario realizar un esfuerzo para generalizar el Plan en un período razonable de tiempo (MEC 1994a). No obstante, la evaluación formativa-externa de los centros moviliza una gran cantidad de recursos materiales y humanos, por lo que sólo es posible evaluar un número limitado de centros cada año. Por ello, es necesario potenciar la cultura de la evaluación y fomentar los procesos de autoevaluación institucional en los centros, de modo que puedan coexistir la evaluación formativa externa y la evaluación interna de los mismos.

Finalmente, hay que resaltar que el seguimiento del grado en que se están realizando las propuestas de mejora formuladas para cada uno de los centros evaluados en cursos anteriores, garantiza que el Plan EVA pueda tener una incidencia efectiva en la mejora de la organización y del funcionamiento de las instituciones escolares objeto de la evaluación.

En síntesis, puede afirmarse que los propósitos generales del Plan EVA seguirán siendo válidos en un futuro inmediato: contribuir a la mejora de la organización y

funcionamiento de cada centro evaluado, facilitar a la Administración educativa y al conjunto de la sociedad una información relevante sobre el funcionamiento de las instituciones escolares y estimular los procesos de evaluación interna en los centros.

En todo caso, el Plan EVA, de acuerdo con el carácter revisable que siempre ha tenido, necesita continuar perfeccionando su diseño, sus instrumentos y sus modos de aplicación para contribuir más eficazmente a la consecución de las metas propuestas.

## **ANEXOS**



## Anexo I

### **NORMATIVA RELACIONADA CON EL PLAN EVA**

Resolución de 1 de septiembre de 1992 de la Dirección general de Coordinación y de la Alta Inspección, por la que se aprueba el Plan General de Actuación del Servicio de Inspección Técnica de Educación para el curso 1992-93 (B.O.M.E.C. del 7 de septiembre de 1992).

Circular 10/1992 de la Dirección general de Coordinación y de la Alta Inspección por la que se emiten instrucciones a los Directores provinciales del Departamento sobre el Plan de seguimiento de los centros evaluados durante el curso 1991-92 según lo previsto en el "Plan EVA".

Resolución de 10 de noviembre de 1992, de la Dirección general de Coordinación y de la Alta Inspección, por la que se regula el Plan de Evaluación de Centros docentes (Plan EVA) para el curso 1992-93 y se establecen los criterios generales para su desarrollo.

Circular 12/1992 de la Dirección general de Coordinación y de la Alta Inspección por la que se dictan instrucciones para el desarrollo del Plan de Evaluación de Centros docentes (Plan EVA) durante el curso 1992-93.

Resolución de 21 de enero de 1993, de la Dirección general de Coordinación y de la Alta Inspección, por la que se hace pública la relación de Centros a los que se les aplicará el Plan EVA durante el curso 1992-93 (B.O.M.E.C. del 15 de febrero de 1993).

Resolución de 9 de julio de 1993, de la Dirección general de Coordinación y de la Alta Inspección, por la que se aprueba el Plan General de Actuación del Servicio de Inspección Técnica de Educación para el curso 1993-94 (B.O.M.E.C. del 26 de julio de 1993).

Resolución de 25 de enero de 1994, de la Dirección general de Coordinación y de la Alta Inspección, por la que se hace pública la relación de Centros incluidos en el Plan EVA durante el curso 1993-94 (B.O.M.E.C. del 28 de febrero de 1994).

Resolución de 19 de julio de 1994, de la Dirección general de Coordinación y de la Alta Inspección, por la que se aprueba el Plan General de Actuación del Servicio

de Inspección Técnica de Educación para el curso 1994-95 (B.O.M.E.C. del 1 de agosto de 1994).

Resolución de 14 de noviembre de 1994, de la Dirección general de Coordinación y de la Alta Inspección, por la que se hace pública la relación de Centros incluidos en el Plan EVA durante el curso 1994-95 (B.O.M.E.C. del 5 de diciembre de 1994).

## Anexo II

### DOCUMENTOS DEL PLAN EVA

1. Plan de Evaluación de Centros docentes (niveles no universitarios). Programa piloto para el curso 1991-92. *Folleto informativo.*
2. Plan de Evaluación de Centros docentes (niveles no universitarios). Programa piloto para el curso 1991-92. *Documento 1. Diseño y planificación.*
3. Plan de Evaluación de Centros docentes (niveles no universitarios). Programa piloto para el curso 1991-92. *Documento 2. Fichas de evaluación.*
4. Plan de Evaluación de Centros docentes (niveles no universitarios). Programa piloto para el curso 1991-92. *Documento 3. Instrumentos.*
5. Plan de Evaluación de Centros docentes (niveles no universitarios). Programa piloto para el curso 1991-92. *Documento 4. Evaluación del centro: plan de actuación.*
6. Plan de Evaluación de Centros docentes (niveles no universitarios). Programa piloto para el curso 1991-92. *Carpeta de trabajo de E.G.B.*
7. Plan de Evaluación de Centros docentes (niveles no universitarios). Programa piloto para el curso 1991-92. *Carpeta de trabajo de F.P.*
8. Plan de Evaluación de Centros docentes (niveles no universitarios). Programa piloto para el curso 1991-92. *Carpeta de trabajo de B.U.P.*
9. Plan de Evaluación de Centros docentes (niveles no universitarios). Programa piloto para el curso 1991-92. *Documento 5. Evaluación del programa.*
10. Plan de Evaluación de Centros docentes (niveles no universitarios). Programa piloto para el curso 1991-92. *Informe general.*
11. Plan de Evaluación de Centros docentes (niveles no universitarios). Plan EVA. Curso 1992-93. *Documento 1. Diseño.*
12. Plan de Evaluación de Centros docentes (niveles no universitarios). Plan EVA. Curso 1992-93. *Documento 2. Instrumentos.*
13. Plan de Evaluación de Centros docentes (niveles no universitarios). Plan EVA. Curso 1992-93. *Documento 3. Evaluación del centro: plan de actuación.*

14. Plan de Evaluación de Centros docentes (niveles no universitarios). Plan EVA. Curso 1992-93. *Carpeta de trabajo de Educación Primaria.*
15. Plan de Evaluación de Centros docentes (niveles no universitarios). Plan EVA. Curso 1992-93. *Carpeta de trabajo de Enseñanzas Medias.*
16. Plan de Evaluación de Centros docentes (niveles no universitarios). Plan EVA. Curso 1992-93. *Documento 4. Evaluación del Plan.*
17. Plan de Evaluación de Centros docentes (niveles no universitarios). Plan EVA. Curso 1992-93. *Informe general.*
18. Plan de Evaluación de Centros docentes (niveles no universitarios). Plan EVA. Curso 1993-94. Enseñanza Secundaria. *Documento 1. Diseño.*
19. Plan de Evaluación de Centros docentes (niveles no universitarios). Plan EVA. Curso 1993-94. Enseñanza Secundaria. *Documento 2. Instrumentos.*
20. Plan de Evaluación de Centros docentes (niveles no universitarios). Plan EVA. Curso 1993- 94. Educación Secundaria. *Documento 3. Evaluación del centro: plan de actuación.*
21. Plan de Evaluación de Centros docentes (niveles no universitarios). Plan EVA. Curso 1993-94. *Carpeta de trabajo de Educación Secundaria.*
22. Plan de Evaluación de Centros docentes (niveles no universitarios). Plan EVA. Curso 1994-95. *Carpeta de trabajo de Educación Primaria.*
23. Plan de Evaluación de Centros docentes (niveles no universitarios). Plan EVA. Curso 1994-95. *Carpeta de trabajo de Educación Secundaria.*

**Anexo III**

**INSTRUMENTOS PARA LA EVALUACION DEL  
PLAN EVA**



**Evaluación del Plan EVA**

---

**Cuestionario para el Equipo evaluador**



## Plan de Evaluación de Centros docentes (niveles no universitarios)

### Plan EVA

## EVALUACION DEL PLAN CUESTIONARIO PARA EL EQUIPO EVALUADOR

Centro evaluado:					
Localidad:			Provincia:		
Número de unidades o grupos del Centro:					
E.I.	EP y EGB	ESO	F.P.	BUP y COU	Otras
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Número de profesores del Centro: <input style="width: 50px;" type="text"/>			Número de alumnos: <input style="width: 50px;" type="text"/>		
Nombres y apellidos de los inspectores e inspectoras que componen el Equipo evaluador:					

A continuación figuran una serie de cuestiones relativas al Plan de evaluación de Centros docentes (Plan EVA) y al proceso seguido para la evaluación del centro de referencia.

Las cuestiones de la *Primera parte* son de índole objetiva, en tanto que las de la *Segunda parte* implican una respuesta abierta, por lo que puede utilizarse el espacio que se considere necesario.

Para asegurar una mayor objetividad y precisión, la cumplimentación del *Cuestionario* deberá ser realizada conjuntamente por el Equipo de evaluación.



## PRIMERA PARTE

### 1. Grado de consecución de los objetivos:

Objetivos	Grado de consecución					
	0	1	2	3	4	5
Estimular y apoyar las actividades de autoevaluación en el Centro.	<input type="checkbox"/>					
Difundir una cultura evaluadora entre los distintos agentes educativos.	<input type="checkbox"/>					
Ensayar los métodos, las técnicas y los instrumentos del Plan.	<input type="checkbox"/>					
Incrementar la preparación teórica y práctica de los equipos de inspección en actividades evaluadoras.	<input type="checkbox"/>					

### 2. La aplicación del Plan de Evaluación de Centros...

	0	1	2	3	4	5
... ha propiciado un mejor conocimiento del Centro evaluado por parte de la Inspección.	<input type="checkbox"/>					
... ha provocado en el Centro una dinámica de reflexión para mejorar la organización y el funcionamiento.	<input type="checkbox"/>					
... ha dado lugar a una forma de actuar de la Inspección en el Centro cualitativamente distinta a la habitual.	<input type="checkbox"/>					

### 3. El grado de colaboración de los distintos sectores del Centro durante el proceso de evaluación ha sido:

	Nulo	Muy	Escaso	Satisfac- torio	Muy satis- factorio	Óptimo
Equipo directivo	<input type="checkbox"/>					
Profesorado	<input type="checkbox"/>					
Padres	<input type="checkbox"/>					
Alumnado	<input type="checkbox"/>					

### 4. Cumplimentación del cuestionario para profesores:

Nº de profesores que han cumplimentado el cuestionario:

5. El procedimiento seguido para el recuento de las contestaciones a los cuestionarios para alumnos ha sido:

- Recuento por personal administrativo y de apoyo del SITE
- Recuento por los componentes del Equipo de evaluación
- Recuento por los profesores tutores del centro
- Lectura óptica
- Otro (especifíquese):

---

6. Número de días de presencia del Equipo de evaluación (de uno o más miembros del equipo) en el Centro durante el proceso:

## 7. Desglose de la carga de trabajo del Plan de actuación en el Centro.

Fases	Actuaciones	Nº ins- pectores <sup>1</sup>	Nº de horas <sup>2</sup>	Carga trab. <sup>3</sup>
1ª	Estudio y análisis de los documentos del Plan			
	Elaboración del Plan de actuación específico			
	Análisis de la documentación del Centro			
	Reunión con el Consejo Escolar			
	Reunión con el Claustro			
	Entrevista inicial al Director			
	Visita a las instalaciones			
	Otras actuaciones			
2ª	Análisis de las actas del Consejo Escolar y del Claustro			
	Análisis de las actas/docum. de la Com. coord. pedag.			
	Análisis de las actas/docum. de Departamentos/Semin.			
	Análisis de la documentación de Secretaría			
	Análisis de trabajos de alumnos y pruebas de evaluac.			
	Entrevista al Director			
	Entrevista al Secretario/Administrador			
	Entrevista al Jefe de Estudios			
	Entrevista al representante del Ayuntamiento			
	Reunión con el Equipo directivo			
	Reunión con los representantes del profesorado en C.E.			
	Reunión con los representantes de los padres en el C.E.			
	Reunión con los representantes del alumnado en C.E.			
	Reunión con la Comisión de coordinación pedagógica			
	Reuniones con Equipos docentes/Departamentos			
	Reunión con las Juntas directivas de las AA.PP.AA.			
	Reunión con los directivos de las Asoc. de alumnos			
	Reunión con los Delegados de los alumnos			
Cuestionario para el Equipo directivo (aplic. y tabul.)				

<sup>1</sup> Indicar el número de inspectores del equipo que han intervenido en la actuación.

<sup>2</sup> Indicar el número aproximado de horas que ha durado la actuación.

<sup>3</sup> Indicar la suma de las horas empleadas por todos los inspectores en la actuación. En la mayoría de los casos coincidirá con el producto de las dos columnas precedentes.

Fases	Actuaciones	Nº ins- pectores <sup>1</sup>	Nº de horas <sup>2</sup>	Carga trab. <sup>3</sup>
	Cuestionario para el Jefe de Estudios (aplic. y tabul.)			
	Cuestionario para Profesores (aplicación y tabulación)			
	Cuestionarios para el alumnado (aplic. y tabulación)			
	Otras actuaciones			
3ª	Estudio y análisis de la información			
	Comunicación de los resultados de los cuestionarios			
	Cumplimentación de las Fichas de evaluación			
	Elaboración de conclusiones			
4ª	Reuniones con el Equipo directivo			
	Reuniones con el Claustro			
	Reuniones con el Consejo Escolar			
5ª	Informe final			
	Otras (especifíquense)			
	Totales			

<sup>1</sup> Indicar el número de inspectores del equipo que han intervenido en la actuación.

<sup>2</sup> Indicar el número aproximado de horas que ha durado la actuación.

<sup>3</sup> Indicar la suma de las horas empleadas por todos los inspectores en la actuación. En la mayoría de los casos coincidirá con el producto de las dos columnas precedentes.

## 8. Utilización por el Equipo evaluador de los instrumentos del Plan.

Instrumentos	Utilización		
	Ninguna <sup>1</sup>	Parcial <sup>2</sup>	Integra <sup>3</sup>
<i>Guías para el análisis de documentos:</i>			
Actas del Consejo Escolar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Actas del Claustro	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Actas de Departamentos/Seminarios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Programación general anual	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Proyecto curricular de etapa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Programaciones didácticas de Equipos docentes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Documento de Organización de Centros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Documentación de Secretaría	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Documentación de la Comisión de coord. pedag.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Documentación de Departamentos y Seminarios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Trabajos de los alumnos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pruebas de evaluación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Guías de entrevistas</i>			
Inicial al Director	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Director	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Secretario	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jefe de Estudios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jefes de División	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Orientador	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Representante del Ayuntamiento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Guías de reuniones</i>			
Equipo directivo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Representantes de los profesores en el C.E.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Representantes de los padres en el C.E.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Representantes de los alumnos en el C.E.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Equipos docentes, Seminarios y Departamentos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Comisión de Coordinación Pedagógica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<sup>1</sup> No se ha utilizado este instrumento por el Equipo evaluador.

<sup>2</sup> Se ha utilizado sólo parte de este instrumento por el Equipo evaluador.

<sup>3</sup> El Equipo evaluador ha utilizado este instrumento prácticamente en su totalidad.

Instrumentos	Utilización		
	Ninguna <sup>1</sup>	Parcial <sup>2</sup>	Integra <sup>3</sup>
Directivos de las Asociaciones de Padres de Alumnos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Directivos de las Asociaciones de Alumnos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Delegados de alumnos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Visita a las instalaciones</i>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<i>Cuestionarios</i>			
Inicial al Director	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Inicial al Secretario	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jefe de Estudios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Equipo directivo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Profesorado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Alumnado (procesos)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Alumnado (actitudes)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<sup>1</sup> No se ha utilizado este instrumento por el Equipo evaluador.

<sup>2</sup> Se ha utilizado sólo parte de este instrumento por el Equipo evaluador.

<sup>3</sup> El Equipo evaluador ha utilizado este instrumento prácticamente en su totalidad.

---

## SEGUNDA PARTE

*El equipo evaluador formulará las observaciones que considere oportunas sobre el desarrollo del Plan EVA siguiendo el esquema que se incluye a continuación.*

1. Fichas de evaluación (rasgos que podrían suprimirse o reformularse, rasgos que deberían añadirse, fuentes de información que se han mostrado poco reveladoras, etc.).
2. Instrumentos (utilidad, adecuación, preguntas o cuestiones que podrían ser reformuladas, suprimidas o incluidas, etc.).
3. Carpetas de trabajo (utilidad, etc.).
4. Plan de actuación en el Centro (adecuación de las diversas fases, etc.).
5. Otras observaciones.

....., a.....de.....de 199....

Los componentes del Equipo evaluador<sup>7</sup>:

VºBº  
El/la Inspector/a Jefe

---

<sup>7</sup> Este cuestionario, debidamente cumplimentado, se remitirá al Subdirector general de la Inspección de Educación. Paseo del Prado, 28. 28014 Madrid.

**Evaluación del Plan EVA**

---

**Cuestionario para el Equipo directivo**



**Plan de Evaluación de Centros docentes  
(niveles no universitarios)**

**Plan EVA**

**EVALUACION DEL PLAN  
CUESTIONARIO PARA EL EQUIPO DIRECTIVO**

Centro evaluado:

Localidad:

Provincia:

Nombres y apellidos de los miembros que componen el Equipo directivo:

A continuación figuran una serie de cuestiones relativas al Plan de evaluación de Centros docentes (Plan EVA) y al proceso seguido para la evaluación del Centro de referencia.

Las cuestiones de la *Primera parte* son de índole objetiva, en tanto que las de la *Segunda parte* implican una respuesta abierta, por lo que puede utilizarse el espacio que se considere necesario.

Para asegurar una mayor objetividad y precisión, la cumplimentación del *Cuestionario* deberá ser realizada conjuntamente por el Equipo directivo.



## PRIMERA PARTE

1. El Equipo directivo considera que la aplicación del Plan de Evaluación de Centros...

Objetivos	Grado de consecución					
	0	1	2	3	4	5
1.1. ... ha provocado en el Centro una dinámica de reflexión para mejorar su organización y funcionamiento.	<input type="checkbox"/>					
1.2. ... ha favorecido la creación de actitudes positivas en los miembros de la comunidad educativa hacia la evaluación interna del Centro.	<input type="checkbox"/>					
1.3. ... ha estimulado y apoyado las actividades de autoevaluación en el Centro.	<input type="checkbox"/>					

2. La aplicación del Plan EVA ha permitido al Equipo directivo expresar sus opiniones y puntos de vista sobre la organización y funcionamiento del Centro:

- Nunca  
 En alguna ocasión  
 Cuando se le ha demandado formalmente  
 En todas las ocasiones en que ha habido lugar

(Señálese la respuesta que proceda)

3. ¿Cómo ha incidido la aplicación del Plan EVA en el funcionamiento ordinario del Centro?

- Distorsionándolo gravemente  
 Originando considerables modificaciones  
 Produciendo leves alteraciones  
 Apenas se ha hecho notar en el funcionamiento ordinario

(Señálese la respuesta que proceda)

4. El Equipo directivo estima que las propuestas formuladas por el Equipo evaluador en el Informe final podrán contribuir a mejorar la organización y el funcionamiento actual del Centro:

- Nada  
 Poco  
 Bastante  
 Mucho

(Señálese la respuesta que proceda)

## **SEGUNDA PARTE**

El Equipo directivo formulará las observaciones que considere oportunas acerca del desarrollo del proceso de evaluación del Centro: actuaciones que se hayan mostrado muy valiosas, problemas y carencias, etc.

....., a.....de.....de 199....

Los componentes del Equipo directivo<sup>1</sup>:

VºBº

El/la Inspector/a Jefe

---

<sup>1</sup> Se ruega que este cuestionario, debidamente cumplimentado, sea remitido al Subdirector general de la Inspección de Educación, Paseo del Prado, 28, 28014 Madrid.



**Anexo IV**  
**CIFRAS Y DATOS**

**DISTRIBUCION DE LOS CENTROS EVALUADOS POR NIVELES  
EDUCATIVOS**

La siguiente tabla presenta el número de centros evaluados cada curso en aplicación del Plan EVA y la distribución de los mismos por niveles educativos.

**Plan de Evaluación de centros docentes (Plan EVA)**  
**Centros evaluados**

<b>Curso</b>	<b>Centros de Ed. Primaria</b>	<b>Centros de Ed. Secundaria</b>	<b>Total de Centros evaluados</b>
1991-92	21	19	40
1992-93	98	56	154
1993-94	81	73	154
1994-95	198	275	473
1995-96*	125	130	255
<b>Total</b>	<b>523</b>	<b>553</b>	<b>1.076</b>

---

(\*) Previstos



## Referencias bibliográficas

- ALVAREZ, M. *et alt.* (1992): *La dirección escolar: formación y puesta al día*. Escuela Española. Madrid.
- ANGULO, J.F. (1993): *Evaluación del sistema educativo. Algunas respuestas críticas*. Cuadernos de Pedagogía nº 219. Madrid.
- ANTUNEZ el alt. (1992): *Del Proyecto Educativo a la Programación de Aula*. Graó. Barcelona.
- BALL, S.J. (1989): *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Paidós-MEC. Barcelona.
- BARBERA, V. (1990): *Método para la evaluación de centros*. Escuela Española. Madrid.
- BELTRAN, F. y SAN MARTIN, A. (1991): *Autoevaluación escolar*. Cuadernos de Pedagogía nº 204.
- BLOOM, B., HASTINGS, J. y MADANS, G. (1975): *Evaluación de los aprendizajes*. Troquel.
- BORRELL, N. (1990): *III Jornadas estatales sobre la evaluación de centros educativos*. San Sebastian, diciembre 1980.
- BORRELL, N. (1992): *Modelos de evaluación de centros*. En ALVAREZ, M. (coord.): *La dirección escolar: formación y puesta al día*. Escuela Española. Madrid.
- BURGOS ALONSO, V. (1982): *Reforma en la EGB. Los Programas Renovados y la organización en ciclos*. Rev. Cal.
- CASANOVA, A. (1992): *La evaluación, garantía de calidad para el centro educativo*. Edelvives. Zaragoza.
- CERDAN, J. *et alt.* (1992): *La evaluación externa de centros*. Aula de innovación educativa nº 6. Barcelona.
- CHRISPEELS, J.A. (1991): *Acheving and sustaining school effectiveness: A five year study of change in elementary schools*. Paper presented at the American Educational Research Association. Boston. 1990.
- COLEMAN, J.S. (1966): *Equality of educational opportunity*. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office.

- COLL, C. y SOLE, I. (1989): *Aprendizaje significativo y ayuda pedagógica*. Cuadernos de Pedagogía, nº 186.
- COOK, T.D. y REICHARDT, Ch.S. (1986): *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Morata. Madrid.
- CRONBACH, L.J. (1963): *Course Impovement trough evaluation*. Teachers College Record, 64.
- DAVIS, G.A. y THOMAS, M.A. (1992): *Escuelas eficaces, maestros eficientes*. La Muralla. Madrid.
- DE LA ORDEN, A. (1988): *La calidad de la educación*. Bordón vol. 40. Madrid.
- DE LA ORDEN, A. (1993): *La escuela en la perspectiva de producto educativo. Reflexiones sobre evaluación de centros docentes*. Bordón nº 45 (3). Madrid.
- DE MIGUEL, M. (1989): *Modelos de investigación sobre organizaciones educativas*. Revista de investigación educativa nº 13. Barcelona.
- EISNER, W. (1989): *Los objetivos educativos: ¿Ayuda o estorbo?*. En Gimeno, J. y Pérez, A. (1989) *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Akal.
- ELLIOTT, J. (1986): *Investigación/acción en el aula*. Generalitat Valenciana.
- ESCODERO, T. (1980): *¿Se pueden evaluar los centros docentes y sus profesores?*. Zaragoza. ICE.
- ESCODERO, T. (1980): *La eficacia docente: estudios correlacionales y experimentales*. Actas del VII Congreso Nacional de Pedagogía. Madrid.
- ESCODERO, T. (1992): *El papel de la evaluación en el sistema educativo*. Ponencia presentada al IV Seminario Didáctico de Aragón sobre la Reforma Educativa. Zaragoza.
- EURYDICE (1990): *Les structures de l'administration et de l'evaluation des ecoles primaires et secondaries*. Unité Européenne d'EURYDICE. Bruselas.
- EURYDICE (1991): *Les structures de l'administration et de l'evaluation des ecoles dans les 12 Etats membres de la Communauté Européenne*. Unité Européenne d'EURYDICE. Bruselas.
- FERNANDEZ PEREZ, M. (1994): *Las tareas de la profesión de enseñar*. Siglo Veintiuno. Madrid.
- FIERRO, A. (1994): *Diseño y desafíos de la Reforma Educativa Española*. Revista de educación nº 305.
- GAIRIN, J. (1992): *Evaluación de programas de formación*. Ponencia presentada en el Forum Europeo de Administradores de la Educación.
- GAIRIN, J. (1993): *La autoevaluación institucional como vía para mejorar los centros educativos*. Bordón nº 45(3).
- GIMENO, J. y PEREZ, A. (1989): *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Akal. Madrid.
- GLASMAN y BIANIAMINOV (1981): *Input-output analysis of schools*. Review of Educational Research, 51 (4).
- GOMEZ DACAL, G. (1992a): *Rasgos del alumno, eficiencia docente y éxito escolar*. La Muralla. Madrid.
- GOMEZ DACAL, G. (1992b): *Centros educativos eficientes*. PPU. Barcelona.
- GONZALEZ SOLER, A. (1987): *Evaluación de centros y programas educativos*. Comunidad educativa. ICCE. Madrid.

- HOUSE, E.R. (1973): *Can public schools be evaluated?*. Berkeley, California. McCuthan. Citado por Pérez, R. y García Ramos, J.M. (1989): *Diagnóstico, evaluación y toma de decisiones*. Rialp. Madrid
- HOUSE, E.R. (1992): *Tendencias en evaluación*. Revista de educación n° 299. Madrid.
- HOUSE, E.R. (1994): *Evaluación, ética y poder*. Morata. Madrid.
- ISAACS, D. (1977): *Cómo evaluar los centros educativos*. EUNSA. Pamplona.
- JOINT COMMITTEE ON STANDARDS FOR EDUCATIONAL EVALUATION (1988): *Standards for Evaluation of Educational Programs, Projects and Materials*. Trillas. México.
- KELLAGHAN (1982): *Los sistemas escolares como objeto de evaluación*. En D. Stufflebeam, T. Kellaghan y B. Avárez. Bogotá. Universidad Javeriana Pontificia.
- KEMMIS, S. (1986): *Seven Principles for Programme Evaluation in Curriculum*. En Rosales, ob. cit.
- KIRK G. (1989): *El curriculum básico*. Paidós-MEC.
- LAZARO MARTINEZ, A. (1991): *La formalización de indicadores de evaluación*. Bordon. Volumen 43, n°4.
- LOPEZ, J.A. y DARDER, P. (1985): *QUAFE-80. Cuestionario para el análisis del funcionamiento de la escuela*. Onda. Barcelona.
- LOPEZ-BARAJAS, E. (1993): *Crítica a la evaluación educativa*. La Escuela en Acción.
- LUJAN, J. (1981): *Elaboración de instrumentos para la evaluación de aspectos básicos del rendimiento escolar en 8º curso de EGB*. MEC. Estudios y experiencias educativas. Serie evaluación n°1. Madrid.
- LUJAN, J. y PUENTE, J. (1993a): *El Plan EVA: un Plan para la evaluación de la organización y funcionamiento de Centros docentes*. Foro de Administradores de la educación. Madrid.
- LUJAN, J. y PUENTE, J. (1993b): *El Plan de evaluación de Centros docentes (Plan EVA)*. Bordón, vol. 45 n° 3. Madrid.
- MEURET, D. (1992): *¿Por qué hay que evaluar, en la medida de lo posible, el funcionamiento de los centros escolares?* Revista de educación n° 299. Madrid.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA. Inspección General de Enseñanza Media (1977): *Seminario sobre la evaluación de profesores y centros de bachillerato*. MEC. Madrid.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1984): *Evaluación de enseñanzas mínimas. Ciclo Inicial de la EGB*. MEC. Madrid.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1987): *Proyecto para la reforma de la enseñanza*. MEC. Madrid.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1989): *Evaluación de enseñanzas mínimas. Ciclo Medio de la EGB*. MEC. Madrid.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1989a): *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo Español*. MEC. Madrid.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1989b): *Diseño Curricular Base*. MEC. Madrid.

- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA. Subdirección general de Formación del Profesorado (1991): *Curso de formación para equipos directivos. La evaluación del centro educativo*. MEC. Madrid.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA. Inspección de educación-CIDE (1992a): *Plan de evaluación de Centros docentes, niveles no universitarios. Programa Piloto, curso 1991-92*. MEC. Madrid.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA. Inspección de educación-CIDE (1992b): *Plan de evaluación de Centros docentes. Programa Piloto, curso 1991-92. Evaluación del Programa*. MEC. Madrid.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA. Inspección de educación (1992c): *Plan de evaluación de Centros docentes. Programa Piloto, curso 1991-92. Informe general*. Documento policopiado. Madrid.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA. Inspección de educación-CIDE (1992d): *Plan de evaluación de Centros docentes, niveles no universitarios. Plan EVA, curso 1992-93*. MEC. Madrid.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA. Subdirección general de Ordenación Académica (1993a): *Documentos de apoyo a la evaluación*. MEC. Madrid.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA. Inspección de educación-CIDE (1993b): *Plan EVA, curso 1992-93. Evaluación del Plan*. Documento policopiado. Madrid.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA. Inspección de educación (1993c): *Plan EVA, curso 1992-93. Informe general*. Documento policopiado. Madrid.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA. Inspección de educación-CIDE (1993d): *Plan de evaluación de Centros docentes, niveles no universitarios. Plan EVA, curso 1993-94*. MEC. Madrid.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1994a): *Centros Educativos y Calidad de la Enseñanza*. MEC. Madrid.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA. Inspección de educación-CIDE (1994b): *Plan de evaluación de Centros docentes, niveles no universitarios. Plan EVA. Educación Secundaria*. MEC. Madrid.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA (1994c): Centro de Desarrollo Curricular. *Seguimiento del proceso de implantación de la LOGSE. Informe síntesis, curso 1992-93*. MEC. Madrid.
- MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA. Subdirección general de la Inspección Técnica de Educación (1995): *Plan de evaluación de Centros docentes, niveles no universitarios. Plan EVA. Educación Primaria*. MEC. Madrid.
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. Inspection Générale (1989): *Evaluation de 100 Lycées*. París.
- NADLER, A. (1980): *Role of models in organizational assessment*. Citado en De Miguel, M. (1989): *Modelos de investigación sobre organizaciones educativas*. Revista de investigación educativa nº 13. Barcelona.
- OCDE-CERI (1991): *Proyect Indicateurs de L'Enseignement*.
- OCDE-CERI (1995): *Análisis del Panorama Educativo. Los idicadores de la OCDE*. Ediciones Mundi-Prensa. Madrid.
- PARLETT y HAMILTON (1989): *La evaluación como iluminación*. En Gimeno, J. y Pérez, A. (1989) *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Akal.

- PEREZ, R. y GARCIA RAMOS, J.M. (1989): *Diagnóstico, evaluación y toma de decisiones*. Rialp. Madrid
- PEREZ, R. y MARTINEZ, L. (1989): *Evaluación de centros y calidad educativa*. Cincel. Madrid.
- POPHAM, W.J. (1980): *Problemas y técnicas de evaluación educativa*. Anaya. Madrid.
- POPHAM, W.J. (1983): *Evaluación basada en criterios*. Magisterio Español. Madrid.
- POVEDA y LOBATO (1992): *Elaboración del Proyecto de Centro*. Documentos EDUCA. Delegación Provincial de la Consejería de Educación y Ciencia en Cádiz.
- PUENTE, J. (1994): *Hacia la evaluación interna de los centros*. Nuestra Escuela nº 151. Madrid.
- PUENTE, J. y SAHUQUILLO, D. (1993): *El Plan de Evaluación de Centros docentes: el Plan EVA*. Ponencia presentada al Seminario sobre las Reformas educativas actuales en España. Su evaluación: metodología y resultados. Madrid.
- PURKEY y SMITH (1983): *Effective schools: A review*. The Elementary School Journal, 83, 4.
- RIVAS, F. y ALCANTUD, F. (1988): *La evaluación criterial en la Educación Primaria*. CIDE-MEC.
- RIVAS, M. (1986): *Factores de eficacia escolar: una línea de investigación didáctica*. Bordón nº 264. Madrid.
- ROSALES, C. (1990): *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. Narcea. Madrid.
- ROSALES, C. (1993): *Evaluación externa e interna de centros educativos*. Ponencia presentada al Seminario sobre las Reformas educativas actuales en España. Su evaluación: metodología y resultados. Madrid.
- ROTGER, B. (1978): *El proceso programador en la escuela*. Escuela Española. Madrid.
- RUL, J. (1994): *La organización escolar y la inspección educativa. Una inspección educativa como factor de evaluación sistimática*. Revista de Educación nº 305. Madrid.
- SABIRON, F. (1990): *Evaluación de centros docentes*. Librería Central. Zaragoza.
- SAEZ, M<sup>a</sup>.J. (1995): *Conceptualizando la evaluación en España*. Universidad de Alcalá. Madrid.
- SANCHO, J.M. (1992): *Evaluar, conocer, transformar y mejorar. La evaluación del centro y el desarrollo del criterio profesional*. Aula de innovación educativa nº 6. Barcelona.
- SANTOS, M.A. (1988): *Patología general de la evaluación educativa*. Infancia y Aprendizaje. nº41.
- SANTOS, M.A. (1990): *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares*. Akal. Madrid.
- SANTOS, M.A. (1993): *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Aljibe. Málaga.
- SCRIVEN, M. (1967): *The methodology of evaluation. Perspectives of curriculum evaluation*. Rand McNally. Chicago.

- STAKE, R.E. (1975): *Evaluating the arts in Education: A Responsiveness Approach*. Merrill, Culumbus, Ohio.
- STENHOUSE, L. (1984): *Investigación y desarrollo del curriculum*. Morata. Madrid.
- STUFFLEBEAM, D.L. (1972): *The relevance of the CIPP evaluation model for educational accountability*. SRI Quarterly 5.
- STUFFLEBEAM, D.L. y SHINKFIELD, A.J. (1987): *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Paidós-MEC. Barcelona.
- STUFFLEBEAM, D.L. (1988): *Normas para evaluadores*. En PASCUAL, R. (Coord.): *La gestión educativa ante la innovación y el cambio*. Narcea. Madrid.
- TENBRINK, T.D. (1981): *Evaluación. Guía práctica para profesores*. Narcea. Madrid.
- TIANA, A. (1993): *Evaluación de centros y evaluación del sistema educativo*. Borden n° 45(3). Madrid.
- WITTROCK, M.C. (1989): *La investigación en la enseñanza. Métodos cualitativos y de observación*. Paidós-MEC. Barcelona.
- WOOD, P. (1987): *La escuela por dentro*. Paidós-MEC. Barcelona.
- ZAIDIN, equipo (1982): *Planeamiento del Ciclo Medio*. Granada.







**Ministerio de Educación y Ciencia**

---

Centro de Publicaciones