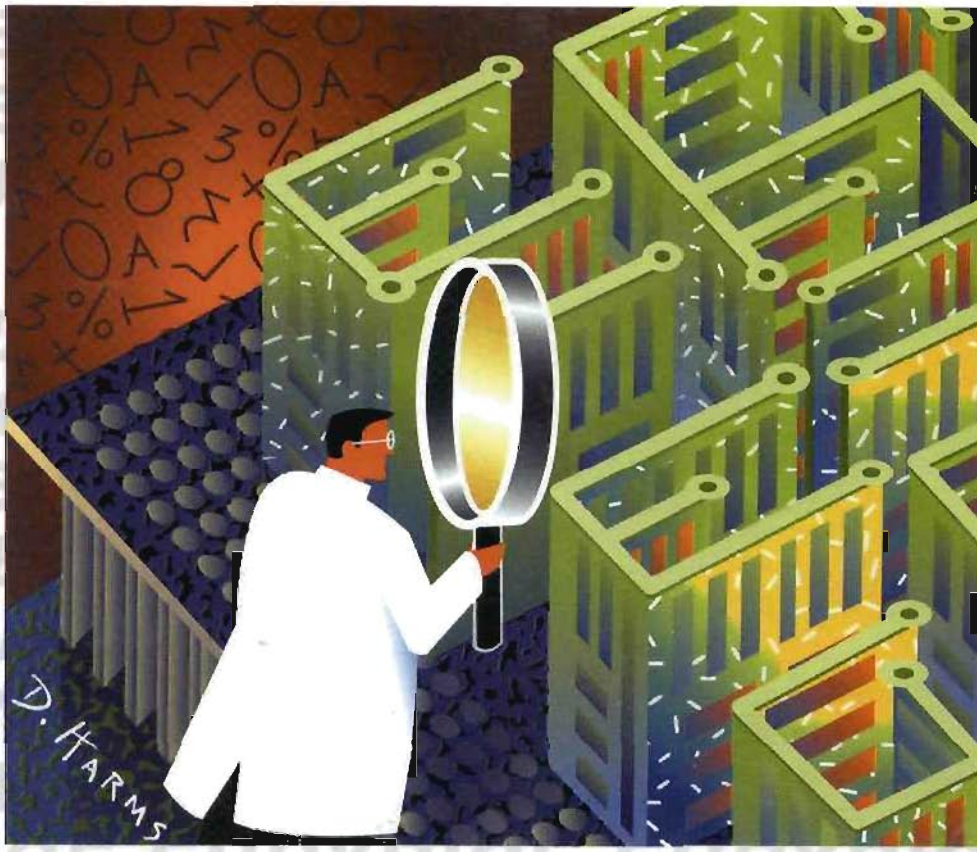
EURYDICE

Dirección General de Educación y Cultura

Evaluación de los centros de enseñanza obligatoria en Europa



Comisión Europea

EURYDICE

Evaluación de los Centros de Enseñanza Obligatoria en Europa

Eurydice
La red de información sobre la educación en Europa

La Unidad Europea de Eurydice publica este documento con el apoyo financiero de la Comisión Europea (Dirección General de Educación y Cultura).

Disponible en inglés (*Evaluation of Schools providing Compulsory Education in Europe*), francés (*L'évaluation des établissements d'enseignement obligatoire en Europe*), alemán (*Evaluation der allgemein bildenden Schulen im Bereich der Schulpflicht in Europa*) y español (Evaluación de los centros de enseñanza obligatoria en Europa).

D/2004/4008/2
ISBN 2-87116-364-2

Este documento también se encuentra disponible en Internet (http://www.eurydice.org).

Texto terminado en diciembre de 2003.

Ilustración de cubierta: © Dennis Harms / Van Parys Media

EURYDICE
Unidad Europea
Avenue Louise 240
B-1050 Bruselas
Tel. +32 2 600 53 53
Fax + 32 2 600 53 63
E-mail: info@eurydice.org
Internet: http://www.eurydice.org

EURYDICE
Unidad Española
General Oraá, 55
28006 Madrid
Tel. (34) 917 45 94 00
Fax: (34) 917 45 94 37
Correo electrónico: eurydice@ educ.mec.es
Página web: http://www.mec.es/cide/eurydice/index.htm

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA
SECRETARÍA GENERAL DE EDUCACIÓN
Centro de Investigación y Documentación Educativa

Edita:
© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
Subdirección General de Información y Publicaciones

N.I.P.O.: 651-04-147-8
I.S.B.N.: 84-369-3933-6
Dep. Legal: M-50546-2004

Imprime: OMAGRAF S.L.

PRÓLOGO

Una enseñanza obligatoria de calidad para todos es la base esencial necesaria para construir una verdadera Europa del conocimiento. Ésta es una de las contribuciones exigidas a los sistemas educativos en relación con la estrategia de Lisboa, para que la economía europea se convierta, para el año 2010, en la más competitiva y dinámica del mundo, con mayor cohesión social.

No obstante, los mecanismos necesarios para medir y promover esta calidad aún han de desarrollarse. En respuesta a este reto al que se enfrentan todos los países europeos y para fomentar la cooperación en esta materia, el Parlamento y el Consejo aprobaron, el 12 de febrero de 2001, una propuesta relacionada, expresamente, con la evaluación de la calidad de la enseñanza en los centros educativos.

El estudio comparado realizado por Eurydice contribuye, sin duda, a comprender mejor la situación actual. Me gustaría expresar mi más cordial agradecimiento a la Red Eurydice por este excepcional, interesante y detallado informe sobre los modelos de evaluación de los centros educativos en Europa, que ha sido elaborado a partir de las monografías nacionales.

El presente estudio revela que la evaluación de la calidad de los centros adopta diferentes formas. *Cada país ha desarrollado un modelo que se corresponde tanto con su manera de gestionar y organizar* su sistema educativo como con sus objetivos. Por encima de esta diversidad subyace una creciente percepción general de que en todas partes existe una necesidad crucial de controlar la calidad y de poner en práctica mejoras, conforme a una distribución adecuada de las responsabilidades entre las autoridades educativas y los propios centros de enseñanza.

En este sentido, la cooperación europea es esencial, en particular, porque muchos países han desarrollado una verdadera cultura de evaluación susceptible de inspirar a otros sistemas educativos. La evaluación de la calidad de la enseñanza en los centros educativos se sitúa, así, en el corazón de los objetivos encomendados a los sistemas educativos y de formación para 2010, con el fin de contribuir al éxito de la estrategia de Lisboa.

Viviane Reding

Comisaria europea de Educación y Cultura

Enero de 2004

ÍNDICE

Capítulo 3: Procedimientos y utilización de los resultados de la evaluación

Capítulo 4: Evaluadores

CÓDIGOS Y ABREVIATURAS

Códigos de los países

UE	Unión Europea
BE	Bélgica
BE fr	Bélgica – Comunidad francesa
BE de	Bélgica – Comunidad germanoparlante
BE nl	Bélgica – Comunidad flamenca
DK	Dinamarca
DE	Alemania
EL	Grecia
ES	España
FR	Francia
IE	Irlanda
IT	Italia
LU	Luxemburgo
NL	Países Bajos
AT	Austria
PT	Portugal
FI	Finlandia
SE	Suecia
UK	Reino Unido
UK (E)	Inglaterra
UK (W)	Gales
UK (NI)	Irlanda del Norte
UK (SC)	Escocia

AELC/EEE	Los tres países de la Asociación Europea de Libre Comercio que son miembros del Espacio Económico Europeo
IS	Islandia
LI	Liechtenstein
NO	Noruega
Países candidatos (en el momento de la redacción de este documento)	
BG	Bulgaria
CZ	República Checa
EE	Estonia
CY	Chipre
LV	Letonia
LT	Lituania
HU	Hungría
MT	Malta
PL	Polonia
RO	Rumanía
SI	Eslovenia
SK	Eslovaquia

Abreviaturas relativas a los indicadores estadísticos y otras clasificaciones

(:)	Información no disponible
(–)	No aplicable
(Δ)	Variable (en función de la autoridad educativa local)

Otras abreviaturas

AHS	*Allgemeinbildende höhere Schulen*	AT
ČŠI	*Česká školní inspekce*	CZ
CNEAEP	Comisión Nacional para la Evaluación y Acreditación de la Educación Preuniversitaria	RO
EA	*Education authorities* (véase también LA – *Local authorities*)	UK (SC)
EFQM	*European Foundation for Quality Management*	EU
EKK	*Riiklik Eksami-ja Kvalifikatsioonikeskus* (Centro Nacional de Exámenes y Cualificaciones)	EE
ETI	*Education and Training Inspectorate*	UK (NI)
EVA	*Danmarks Evalueringsinstitut* (Instituto Danés de Evaluación)	DK
HED	*Heads of education directorates*	EL
HEOFF	Heads of educational Offices	EL
HMI	*Her Majesty's Inspector(s) of Schools*	UK (E)
HMIE	*Her Majesty's Inspectorate of Education*	UK (SC)
ICEC	Instituto Canario de Evaluación y Calidad Educativa	ES
IEN	*Inspecteurs de l'éducation nationale*	FR
INECSE	Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo	ES
INValSI	Instituto Nacional de Evaluación del Sistema Educativo	IT
IGE	*Inspecção Geral da Educação*	PT
IPR	*Inspecteurs pédagogiques régionaux*	FR
KEE	*Kendro Ekpedeftikis Erevnas* (Centro de Investigación Educativa)	EL
LA	Local authorities (véase también EA – *Education authorities*)	UK (SC)
LEA	*Local education authorities*	UK (E/W)
MEPI	Institutos Pedagógicos Regionales	HU
NAE	Agencia Nacional de Educación *(Skolverket)*	S
NBE	Consejo Nacional de Educación	FI
NBE	Consejo Noruego de Educación	NO
OFFI	*Országos Felsooktatási Felvételi Iroda* (Oficina Nacional de Inscripción en la Enseñanza Superior)	HU
Ofsted	*Office for Standards in Education*	UK (E)
OKÉV	Országos Közoktatási Értékelési és Vizsgaközpont (Centro de Evaluación Educativa y Exámenes)	HU
PI	Instituto Pedagógico	EL
SCRIPT	*Service de Coordination de la Recherche et de l'Innovation Pédagogiques et Technologiques*	LU

Uso de cursiva en el texto

Todos los términos, cuyo uso se limita a un país o Comunidad y que normalmente un lector extranjero no entendería, aparecen en cursiva, independientemente de la versión lingüística del estudio.

INTRODUCCIÓN GENERAL

La mejora de la calidad de la enseñanza constituye una preocupación constante para los responsables políticos nacionales. La evaluación de la educación impartida a los alumnos es una de las maneras de lograr este objetivo. Dicha evaluación puede tomar diversas formas, en función de los componentes *sujetos a investigación, ya sean los procesos activados por los profesores, las tareas asumidas por* los centros, la gestión y administración del centro por la autoridad local, el funcionamiento global del sistema educativo o los resultados de los alumnos, que pueden ser examinados por un profesor o centro concreto, una autoridad educativa local o un organismo nacional. Todos estos aspectos pueden constituir el objeto de un estudio comparado. No obstante, el presente trabajo se centra, exclusivamente, en los modelos de evaluación de los **centros** de enseñanza obligatoria. La decisión para proceder de este modo se inscribe dentro de la propuesta del Parlamento Europeo y del Consejo (12 de febrero de 2001) para la cooperación europea en materia de evaluación de la calidad de la enseñanza en los centros educativos. Se desprende claramente de la propuesta que las mejoras relativas a la evaluación de la calidad de la educación giran, en última instancia, en torno a los avances en el ámbito del centro educativo. La propuesta enfatiza la interrelación entre la evaluación externa e interna y hace un llamamiento a los Estados miembros para "fomentar la autoevaluación([1]) de los centros como método para generar aprendizajes y mejoras en los mismos dentro de un marco de equilibrio entre la autoe*valuación y cualquier evaluación externa" (página 60/53 de la propuesta).*

La presente introducción consta de dos partes. La primera establece el marco general de esta investigación comparada indicando el objeto del estudio (los centros educativos como entidades) junto con su unidad de análisis (el modelo de evaluación), metodología, alcance del estudio, estructura global y contenido.

La segunda parte incluye diagramas que proporcionan una idea general sobre los sistemas de evaluación. Estos diagramas permiten, al lector que así lo desee, comprender el lugar que ocupa la evaluación de los centros educativos respecto a todo el sistema de evaluación de un país. Los diagramas pueden variar bastante de un país a otro, tanto desde la perspectiva de los evaluadores como desde los elementos evaluados (alumnos, profesores, centros, responsables de educación locales o el sistema educativo en su conjunto). Asimismo, la segunda parte de la introducción ayuda a comprender mejor la postura de los diferentes países respecto al estudio en su totalidad.

([1]) El término "autoevaluación" se utiliza de manera ordinaria para referirse, en sentido amplio, a todos los tipos de evaluación que se desarrollan en los centros. Con el fin de clarificar los conceptos se ha establecido una distinción entre la autoevaluación (en la que los evaluadores emiten juicios relativos a las tareas que ellos mismos desempeñan) y la evaluación interna (donde, independientemente de la recogida de información, el juicio lo establecen personas concretas o un conjunto de personas que pertenecen al personal del centro o son alumnos del mismo). A efectos de este estudio todas las evaluaciones llevadas a cabo por un centro se denominan "internas".

MARCO GENERAL

A. Objeto del estudio: los centros educativos como entidades

La evaluación de los centros educativos como entidades se ocupa de las actividades de su personal en conjunto, sin atribuir la responsabilidad de éstas a uno o más miembros concretos del mismo, excepto en el caso del director. Debe tenerse en cuenta que el abanico de tareas evaluadas varía de un país a otro en función del grado de autonomía de los centros. Sólo se tienen en cuenta las tareas evaluables desarrolladas de hecho por un centro concreto.

En caso de que los directores sean el objeto de una evaluación que abarca todas las actividades del centro (incluidas las que no llevan a cabo ellos mismos) y los resultados se utilicen para mejorar la calidad del centro, se está ante una evaluación de ese centro educativo como entidad. Sin embargo, si a los directores los evalúa el consejo escolar con el fin de valorar sus propias actividades, relacionadas con la gestión de recursos o de personal, se está ante una evaluación a título individual que no se tiene en consideración.

La evaluación de los profesores a título individual sólo se aborda en función de su relación con la evaluación de los centros (véase el capítulo 1, sección 4). En algunos países la evaluación de un centro consiste, fundamentalmente, en una valoración del trabajo de sus profesores junto con una evaluación de su funcionamiento como entidad. De este modo, resulta importante identificar con precisión aquellos países que, en el curso de la investigación, no se tienen en cuenta en caso de que el principal interés sea analizar los modelos de evaluación externa de los centros educativos como entidades.

Teniendo en cuenta los objetivos de la evaluación, se puede distinguir entre la evaluación de los centros educativos como entidades, en función de las enseñanzas impartidas (en cuyo caso la evaluación busca supervisar o mejorar la actividad del centro) y la evaluación de los profesores a título individual (que busca controlar su trabajo o ayudarles a mejorar su actuación personal). En la práctica, si los centros educativos como entidades son el objeto de la evaluación, los resultados se presentan como un todo independiente (sin una respuesta individualizada). Por el contrario, si se evalúa a los profesores a título individual, aquéllos observados reciben una respuesta oral o escrita. Estos dos tipos de evaluación pueden combinarse. La evaluación de los centros educativos como entidades puede también suponer una oportunidad para juzgar la labor de cada docente, que puede verse apoyada por el asesoramiento y las recomendaciones.

La evaluación de las autoridades locales o de los responsables locales de educación, la evaluación individual de los alumnos y el análisis global de los sistemas educativos no constituyen un rasgo fundamental de nuestra investigación. Para ser más precisos, las cuestiones relativas a los métodos de evaluación utilizados para otorgar titulaciones a los alumnos o permitirles promocionar de un curso a otro no se evalúan.

Del mismo modo, las medidas para controlar la "salud" general de los sistemas educativos, tales como los tests estandarizados que todos los alumnos (o una muestra representativa) han de realizar en una o en varias etapas de su escolarización, son secundarias al estudio. Por último, si los resultados de la evaluación de los alumnos (en tests de este tipo o exámenes conducentes a titulaciones) se utilizan para evaluar a cada centro concreto, sí se les considera criterios relevantes (capítulo 2). Igualmente, se hace referencia a las situaciones en las que las autoridades superiores recopilan y utilizan los resultados de la evaluación de cada centro concreto para valorar la situación del sistema educativo (capítulo 3).

B. Unidad de análisis: el modelo de evaluación

El análisis comparado se estructura en torno al concepto de "modelo de evaluación", que constituye la unidad de análisis del estudio. Dicho modelo puede definirse como un conjunto de elementos donde se incluye el tipo de evaluador, los aspectos evaluados y los criterios de evaluación, los procedimientos y la utilización de los resultados de la evaluación.

Los evaluadores pueden depender de la autoridad educativa (local, regional o central) responsable de un centro concreto, en cuyo caso puede hacerse referencia a la **evaluación externa** o, en otras palabras, a la evaluación llevada a cabo por personas que no están directamente implicadas en las actividades del centro evaluado.

Asimismo, los evaluadores pueden ser personas o grupos de personas directamente implicadas en las actividades del centro (como el director o su personal docente y administrativo o los alumnos) o directamente afectadas por estas actividades (como los padres y personas de la comunidad local). Todos ellos se pueden agrupar bajo el título de "comunidad escolar". En el caso de este grupo concreto y, únicamente a efectos del estudio comparado, se hablará de **evaluación interna**.

La evaluación puede confiarse a expertos independientes. Estas personas son las encargadas de la elaboración de los criterios y procedimientos de evaluación, así como de la emisión del juicio. Seguidamente presentan sus resultados a un organismo o a una o más personas responsables de su utilización. Puede tratarse de un organismo que sea realmente parte de la autoridad educativa o que dependa de ella (en cuyo caso los expertos forman parte de la evaluación externa) o, que en su lugar, sea el director o un grupo de personas del centro (en cuyo caso los expertos participarían en la evaluación interna).

Las actividades del centro que pueden ser objeto de evaluación se clasifican en seis grandes tipos de funciones.

Por un lado se encuentran las funciones **educativas** correspondientes a:

- (a) la enseñanza/aprendizaje de aptitudes y conocimientos, y
- (b) la enseñanza/aprendizaje de los modelos apropiados de conducta social y desarrollo personal, incluida la orientación profesional.

Por otro lado las funciones ***administrativas*** *correspondientes a:*

- (c) la gestión de los recursos humanos;
- (d) la gestión de los recursos operativos;
- (e) la gestión de los recursos de capital, y
- (f) las actividades relacionadas con la información, las relaciones externas y la colaboración con otras asociaciones.

Aunque la misma función puede evaluarse en distintos países, los aspectos concretos examinados pueden diferir considerablemente. Por esta razón resulta interesante analizar el grado de definición de los **criterios de evaluación**, pues donde esto ocurre a escala central existe una idea muy clara de lo que se ha evaluado.

Los **procedimientos de la evaluación** incluyen las distintas etapas seguidas por los evaluadores, tales como la recogida de información y el estudio de documentos previo a su visita, la discusión de su informe con los interesados y la existencia de un posible seguimiento para ver si se han tenido en cuenta algunas de las recomendaciones.

La utilización de los resultados de la evaluación comprende todas las etapas relacionadas con el juicio (incluidas las recomendaciones/consejos o sanciones), pero también la posibilidad de combinar los resultados de la evaluación de distintos centros para supervisar el sistema educativo en su totalidad.

La existencia de uno o varios evaluadores es el factor clave para establecer si uno o varios modelos de evaluación **externa** están presentes. Siempre que la evaluación externa la realicen evaluadores que dependan de distintas autoridades (como por ejemplo un inspector del ministerio, un funcionario de la administración local o de los departamentos de los distintos ministerios) se considera que existen dos modelos de evaluación externa.

Los países en los que se pueden identificar claramente varios modelos de evaluación **interna** son relativamente escasos en número. En general, una única entidad responsable de la evaluación moviliza a varios participantes en las diferentes etapas del proceso.

C. Metodología

En una primera fase, las monografías nacionales se elaboraron bajo la responsabilidad de la unidades nacionales de la Red, con el fin de poner rápidamente a disposición de los responsables políticos una información completa sobre los modelos de evaluación de los centros de enseñanza obligatoria en los 30 países integrados en el programa Sócrates. Todas las monografías se elaboraron según una guía de contenido común que permite a los lectores el acceso rápido y estructurado a una información detallada país por país. La guía de contenido la preparó la Unidad Europea de Eurydice en colaboración con varias unidades nacionales que formaban parte de un grupo restringido de trabajo([2]). La versión en lengua inglesa de las monografías y, en algunos casos, una versión en la correspondiente lengua nacional puede consultarse directamente en la siguiente dirección de la página web de Eurydice: http://www.eurydice.org/Documents/Evaluation/en/frameset_eval.html.

En una segunda etapa, la Unidad Europea de Eurydice, basándose en la información de las monografías, elaboró, junto con las unidades nacionales, un estudio comparado sobre ciertas cuestiones clave relativas a la evaluación de los centros. La finalidad no era proporcionar una descripción exhaustiva de cada país, de hecho ya incluida en las monografías, sino utilizar la comparación para clarificar ciertos temas de interés común relativos a la evaluación de los centros.

Los aspectos terminológicos son importantes en el campo de la evaluación en general y de la evaluación de los centros en particular. Gran parte del material publicado emplea diferentes términos para referirse a definiciones comunes y, a la inversa, términos idénticos se utilizan a veces para referirse a tipos de evaluación muy diferentes. Por esta razón se ha elaborado una lista terminológica con el fin de presentar información basada en conceptos comunes, utilizados tanto para preparar las monografías, como para elaborar el estudio comparado. Se puede acceder a esta lista a través de la página web de Eurydice en la siguiente dirección:
http://www.eurydice.org/Documents/Evaluation/terminology_en.html.

([2]) Las unidades que participaron en las actividades del grupo restringido de trabajo fueron las siguientes: Bélgica (BE nl), Alemania (*Länder*), Francia, los Países Bajos, Austria, Portugal, Finlandia, el Reino Unido (SC), Islandia, Liechtenstein, Noruega, Bulgaria, la República Checa, Chipre, Lituania, Hungría y Eslovaquia.

D. Alcance del estudio

El campo abarcado por el estudio se limita a los centros del **sector público**, es decir, a las instituciones financiadas y gestionadas por los poderes públicos, teniendo en cuenta que aquí está incluida la gran mayoría de los centros. Tres países, concretamente Bélgica, Irlanda y los Países Bajos son la excepción a esta norma y, en ellos, los centros privados subvencionados son muy numerosos y reciben fondos substanciales de los poderes públicos. El estudio analiza dichos centros en estos tres países.

El estudio se ocupa de la **enseñanza obligatoria a tiempo completo**. En general, la situación es exactamente la misma en la Educación Primaria y en la Educación Secundaria (inferior). En caso necesario, las diferencias entre los dos niveles se describen tanto en las monografías como en el estudio comparado. Si los modelos de evaluación de los centros de pre-primaria y de post-obigatoria son idénticos a los adopatdos por los que imparten educación general obligatoria, esto se menciona expresamente en la introducción a las monografías (sección 4).

Asimismo, el estudio se centra exclusivamente en **la educación general,** excluyendo los centros de formación profesional. En la mayoría de países, este tipo de enseñanza constituye un sector aparte que se cursa únicamente tras finalizar la enseñanza obligatoria, lo cual habría supuesto la recogida de diferente información.

El estudio no analiza los centros específicos de educación especial puesto que se ocupa de la educación general **ordinaria**. Si los modelos de evaluación de dichos centros son idénticos a los adoptados por los centros de educación general obligatoria, esto se menciona expresamente en la introducción a las monografías (sección 4).

El **año de referencia** de todo el estudio (monografías y análisis comparado) es **2000/01**. Las monografías incluyen un breve marco histórico a modo de introducción, junto con un análisis de los debates actuales y de los proyectos piloto en la última parte (parte III). En el análisis comparado, los aspectos históricos susceptibles de aclarar la situación actual, así como el contenido de los debates y las tendencias actuales (reformas desde 2001) se analizan en las distintas secciones de los capítulos en función de los temas abordados.

En cuanto al análisis comparado, debe señalarse que no todos los modelos de evaluación externa identificados en los distintos países están presentes en todas las etapas del estudio.

- Sólo se hace referencia en todos los capítulos del estudio a los modelos que evalúan, al menos, las **actividades educativas** desarrolladas por los centros.
- Se hace referencia en todos los capítulos, excepto en el capítulo 4, a los modelos de evaluación externa que se **centran exclusivamente en la gestión** (que no analizan aspectos educativos).
- La evaluación externa realizada por los **departamentos especializados** y relacionada con tareas específicas (contabilidad, seguridad, etc.) se analiza únicamente en la sección 1 del primer capítulo.
- Los modelos de evaluación externa centrados principalmente en los **profesores a título individual** (en los que el centro educativo como entidad no es más que un aspecto muy secundario) se analizan únicamente en la sección 4 del capítulo 1.
- Los modelos de evaluación en los que un determinado tipo de evaluador interviene únicamente cuando los resultados de la evaluación desarrollada por otro tipo de evaluador plantean un problema (la llamada **evaluación secundaria**) se excluyen por completo.

	Capítulo 1 Principales modelos	Capítulo 2 Criterios de evaluación	Capítulo 3 Procedimientos y utilización de los resultados	Capítulo 4 Evaluadores
Evaluación externa de la enseñanza (y la gestión)	Sección 1, 3, 4	Sección 1, 2, 3, 4	Sección 1, 2, 3, 4	Sección 1, 2
Evaluación externa centrada exclusivamente en la gestión	Sección 1, 3	Sección 1, 2	Sección 1, 2, 3, 4	
Evaluación externa realizada por departamentos especializados	Sección 1	—	—	—
Evaluación externa centrada principalmente en los docentes	Sección 4	—	—	—
Evaluación interna	Sección 2, 3, 4	Sección 5	Sección 5	Sección 3

E. Contenido del análisis comparado

La estructura del análisis se basa en un conjunto de cuestiones y temas seleccionados a partir de las monografías. Los elementos descriptivos nacionales sólo se incluyen en el análisis comparado cuando resultan fundamentales para su adecuada comprensión, como ejemplos clarificadores del análisis. Estos ejemplos se muestran en caracteres ligeramente más pequeños y sangrados respecto al margen izquierdo, de modo que los lectores puedan aproximarse al análisis de dos maneras, bien centrándose exclusivamente en la versión principal (comparada) o realizando una lectura global del texto (incluidos los ejemplos de cada país).

Los capítulos se estructuran en torno a varias cuestiones de importancia: **quién** evalúa (capítulo 1) **qué** (capítulo 2), **cómo** y con qué **fin(es)** (capítulo 3), y con qué **competencias** (capítulo 4).

El primer capítulo identifica los principales modelos de evaluación existentes, distinguiendo entre los modelos externos e internos. Las dos primeras secciones tratan la evaluación interna y externa por separado, analizando, respectivamente, las interrelaciones entre los distintos tipos de evaluación externa cuando coexisten varios de ellos y el grado de intervención de los participantes de los centros en la evaluación interna. La tercera sección estudia las relaciones entre los modelos de evaluación externa e interna. Por último, la cuarta sección determina si la evaluación de los profesores forma parte de la evaluación interna y externa de los centros educativos como entidades.

El segundo capítulo se centra en los criterios de evaluación de los centros educativos como entidades. En primer lugar, examina los principales aspectos de la evaluación (educación frente a gestión) y el modo en que cada país establece, a escala nacional, los aspectos que han de tener en cuenta los evaluadores. A continuación, el capítulo identifica los países donde los parámetros a evaluar están claramente formulados a escala nacional y los compara pormenorizadamente. A través del análisis de los niveles/categorías de exigencia es posible determinar, además, si la evaluación es más bien prescriptiva (si se compara la situación de un centro con la de otros del mismo tipo o con una situación estándar definida por el gobierno central) o, por el contrario, se basa en criterios específicos (si se compara la situación de un centro concreto con relación a los objetivos definidos específicamente para él). La última sección de este capítulo analiza hasta qué punto los criterios de evaluación los definen las autoridades educativas.

El tercer capítulo se ocupa de los procedimientos puestos en práctica y de la utilización de los resultados de la evaluación. Las cuestiones relativas a los procedimientos suponen el análisis de varias estrategias presentes en la evaluación externa (análisis de documentos previo a la visita, análisis de los resultados previo a la conclusión del informe y la posible existencia de un seguimiento). La utilización de los resultados de la evaluación externa se examina desde tres puntos de vista, a saber: las consecuencias para el centro concreto, la publicación de los resultados y la evaluación del sistema educati-

vo en su conjunto a través de los resultados de la evaluación externa de los centros. La utilización de los resultados de la evaluación interna constituye el contenido de la última sección de este capítulo.

Por último, el cuarto capítulo se ocupa de las competencias de los evaluadores a través del estudio de los distintos tipos de cualificaciones y experiencia profesional exigidas para convertirse en evaluadores profesionales, las oportunidades de formación o apoyo permanente y las estrategias del trabajo en equipo para movilizar a personas con competencias diversas, etc. El grado de especialización de los evaluadores externos está en relación con la variedad de tareas que han de evaluar. El capítulo examina, a continuación, la implicación de los evaluadores externos en la puesta en marcha de los cambios exigidos por la evaluación y finaliza con una sección dedicada a las competencias de los evaluadores internos (por lo general el director con o sin los profesores y, con menor frecuencia, los padres) y al examen de la oferta de formación y apoyo y, más en concreto, a la posibilidad de recurrir a personal especializado.

POSICIÓN DE LA EVALUACIÓN DE LOS CENTROS EN LOS SISTEMAS NACIONALES DE EVALUACIÓN (DIAGRAMAS)

Cada país desarrolla una "cultura de evaluación" que concede importancia a aspectos, en ocasiones, muy diferentes. La evaluación de los centros educativos como entidades es sólo uno de los aspectos de la evaluación, que puede tener un desarrollo mayor o menor en función del país en cuestión. Este tipo concreto de evaluación se comprende más fácilmente a través de una representación esquemática del "sistema de evaluación" de cada país. Por consiguiente, los diagramas se han elaborado con este fin e incluyen diferentes niveles de información.

A los **evaluadores** se les representa en celdas rectangulares. Pueden pertenecer al gobierno central y actuar a través de una agencia o cuerpo de inspectores, a las autoridades regionales, locales o a los responsables locales de educación, pero también a los centros, como los directores o los propios profesores. Debe señalarse que los organismos geográficamente descentralizados, ubicados en el ámbito regional, local o de distrito, pero que dependen directamente de las autoridades centrales, se muestran en la celda correspondiente al gobierno central. A escala central sólo se representa a las agencias u órganos responsables de la evaluación de los centros, de los profesores o de las autoridades locales. No se especifican los organismos responsables de la evaluación de los alumnos o del sistema educativo y la información relativa a los mismos se incluye en la sección 4 del capítulo 3 (gráfico 3.12).

Los **modelos de evaluación** se representan mediante flechas en las que una línea continua indica que el modelo en cuestión se adopta de manera sistemática y una línea discontinua de forma no sistemática. En este último caso, un símbolo muestra si el modelo mencionado se recomienda, es posible o es obligatorio, pero raramente se adopta (por ejemplo, en circunstancias especiales, tales como al final de un periodo docente de prueba o con vistas a la promoción o acreditación). Si varios evaluadores dependen de distintos departamentos especializados, se emplea una única flecha para todos estos departamentos.

La **personas u órganos que constituyen el objeto** de la evaluación se identifican claramente: los centros educativos como entidades, los profesores, los alumnos y, en ocasiones, las autoridades locales o los responsables locales de educación.

La evaluación de los **centros educativos como entidades** analiza la actividad de los profesores, alumnos o directores. No obstante, en los diagramas no se distingue a los diferentes participantes cuando se les contempla en relación con la evaluación de los centros.

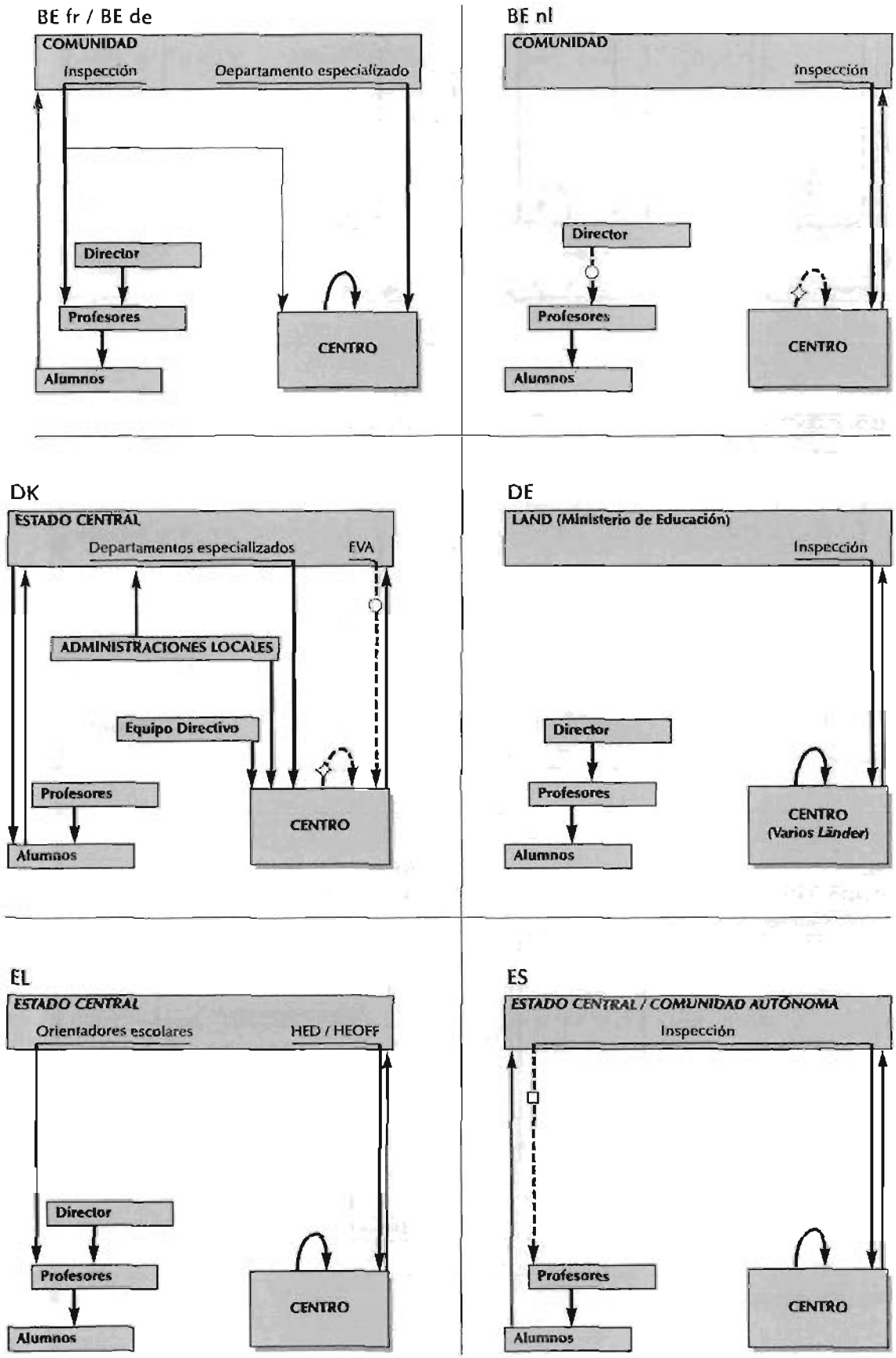
Por otra parte, la evaluación de los **profesores** se representa si ocurre independientemente de la evaluación de los centros educativos como entidades (véase la sección 4 del capítulo 1 para más información). Se utiliza una flecha que va del evaluador al profesor y partiendo de ésta, otra flecha más delgada, que señala hacia el centro, cuando la evaluación externa se ocupa principalmente de los profesores, pero también abarca ciertos aspectos relativos al funcionamiento de los centros educativos como entidades.

La evaluación de los **alumnos** se señala ante todo para subrayar la evaluación del sistema educativo realizada a escala central sobre la base de los resultados de los alumnos.

No se muestra la evaluación de los **directores** a título individual, de la **inspección** o de los **órganos responsables de la evaluación en el ámbito central**. A todos estos participantes se les incluye únicamente en calidad de evaluadores de los profesores o del centro.

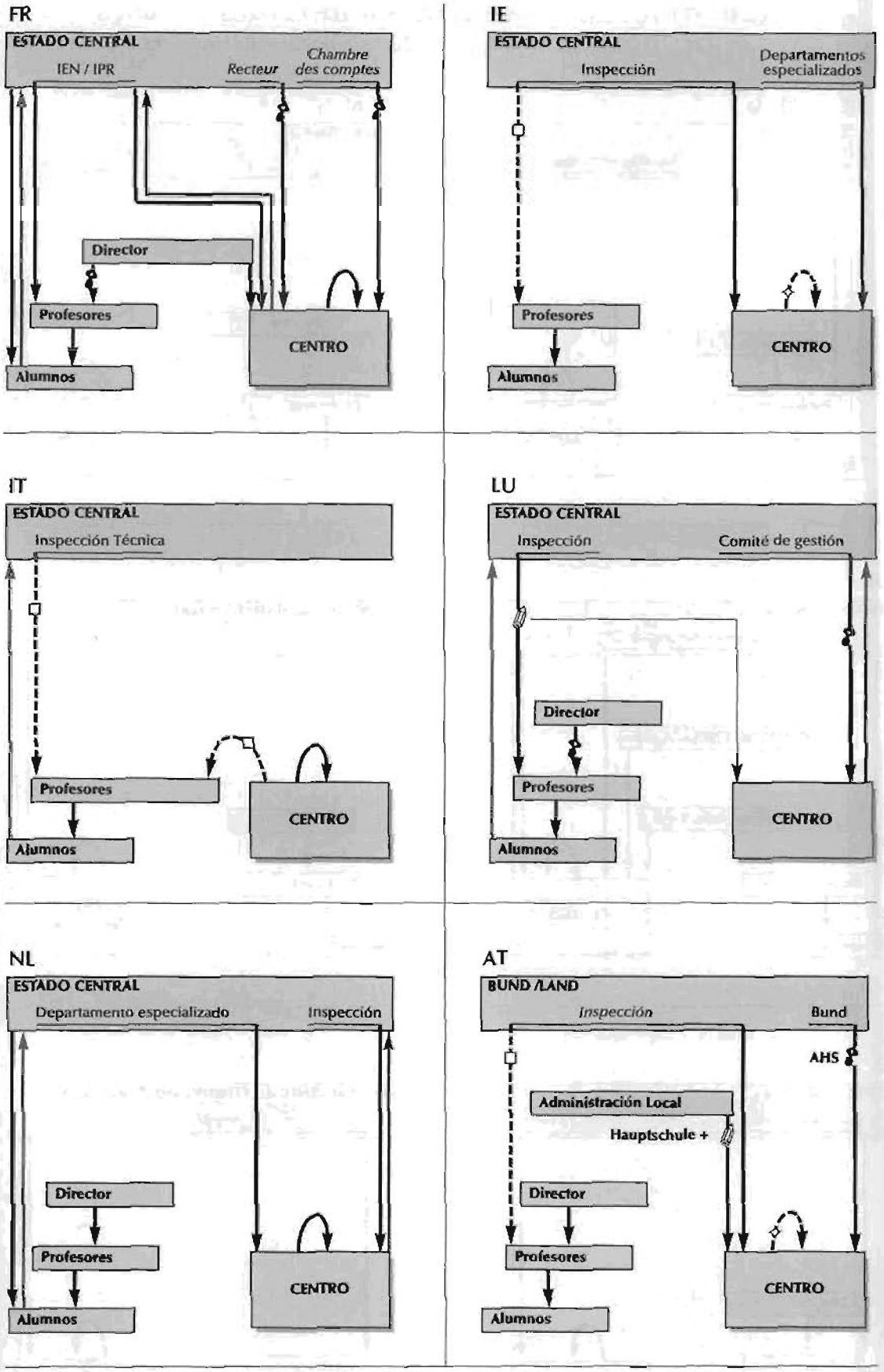
El propio **sistema educativo** puede estar sujeto a evaluación a través de la evaluación de un componente concreto (alumnos, centros, autoridades locales). La utilización de los resultados obtenidos al examinar dicho componente para evaluar el sistema se muestra por medio de una flecha de color en dirección a la celda del gobierno central.

GRÁFICO 1: POSICIÓN DE LA EVALUACIÓN DE LOS CENTROS EDUCATIVOS EN LOS SISTEMAS NACIONALES DE EVALUACIÓN (DIAGRAMAS), 2000/01



Leyenda: véase p. 22.

Fuente: Eurydice.

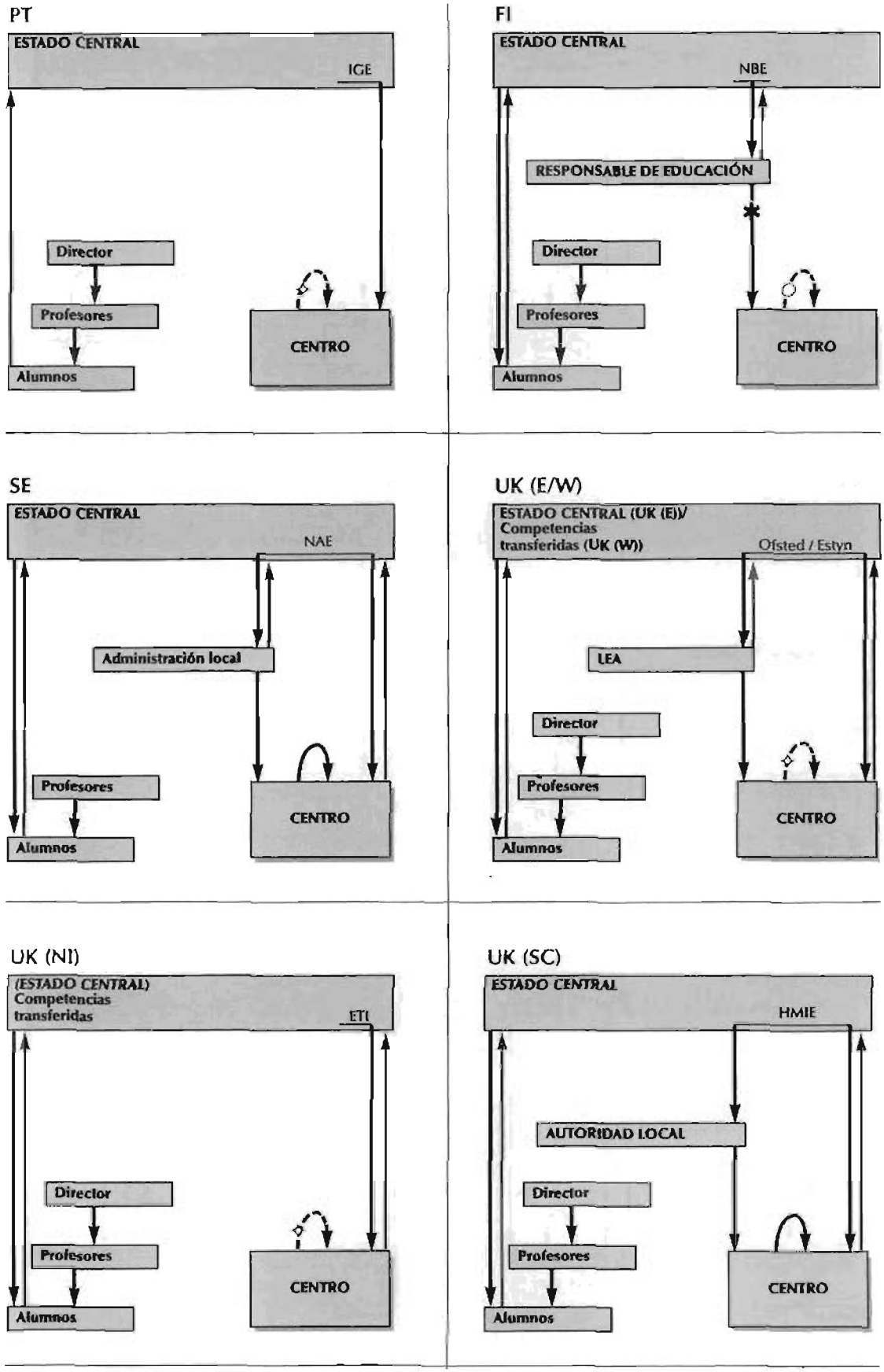


Leyenda: véase p. 22.

Fuente: Eurydice.

Nota adicional

Francia: en Educación Secundaria los centros educativos como entidades se evalúan a través de la evaluación al director.

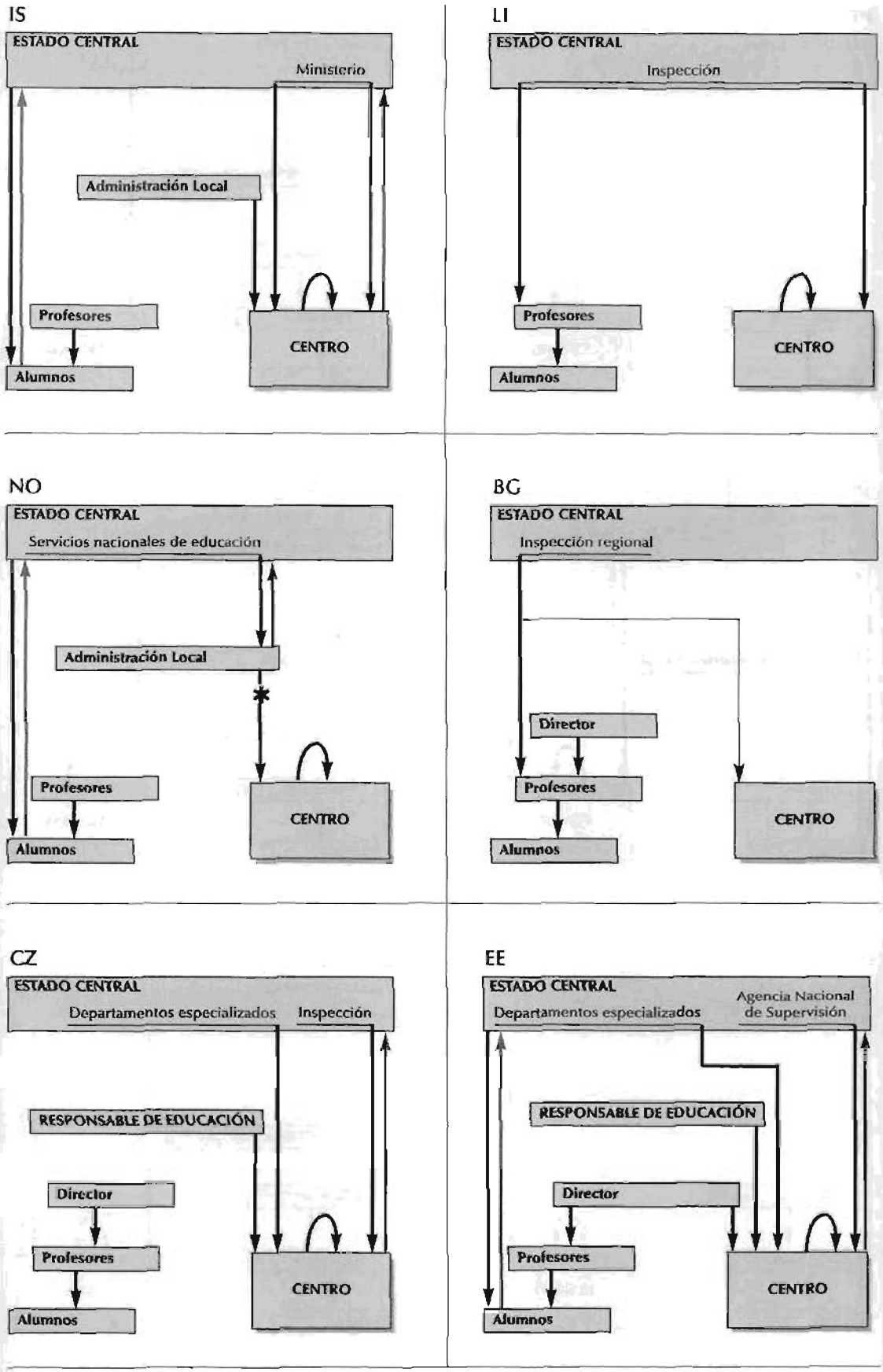


Leyenda: véase p. 22.

Fuente: Eurydice.

Nota adicional

Finlandia: en la mayoría de los centros el responable de educación es la administración local.

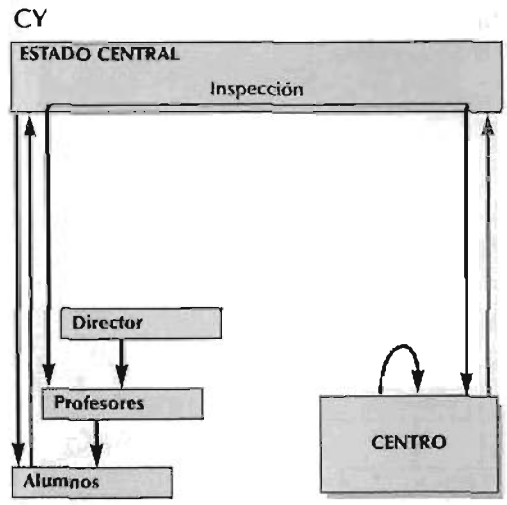


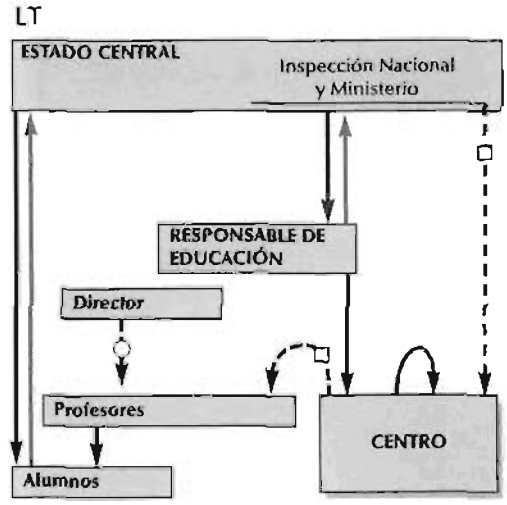
Leyenda: véase p. 22.

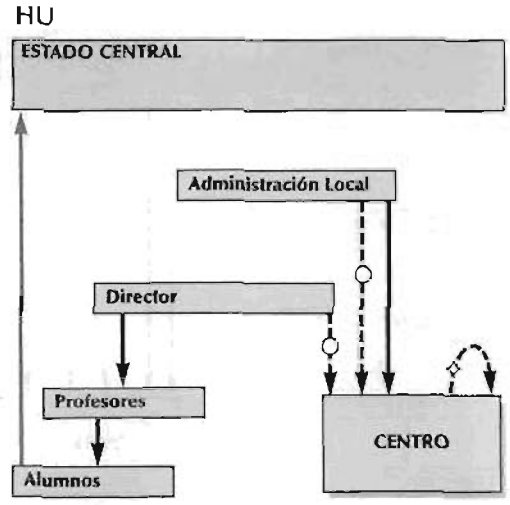
Fuente: Eurydice.

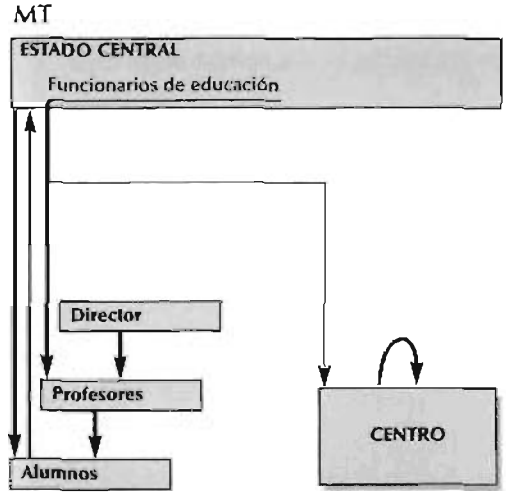
Nota adicional

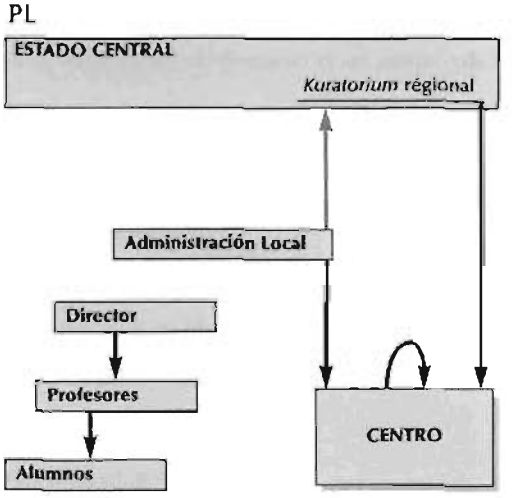
República Checa y **Estonia**: en la mayoría de los centros el responsable de educación o titular es la administración local.







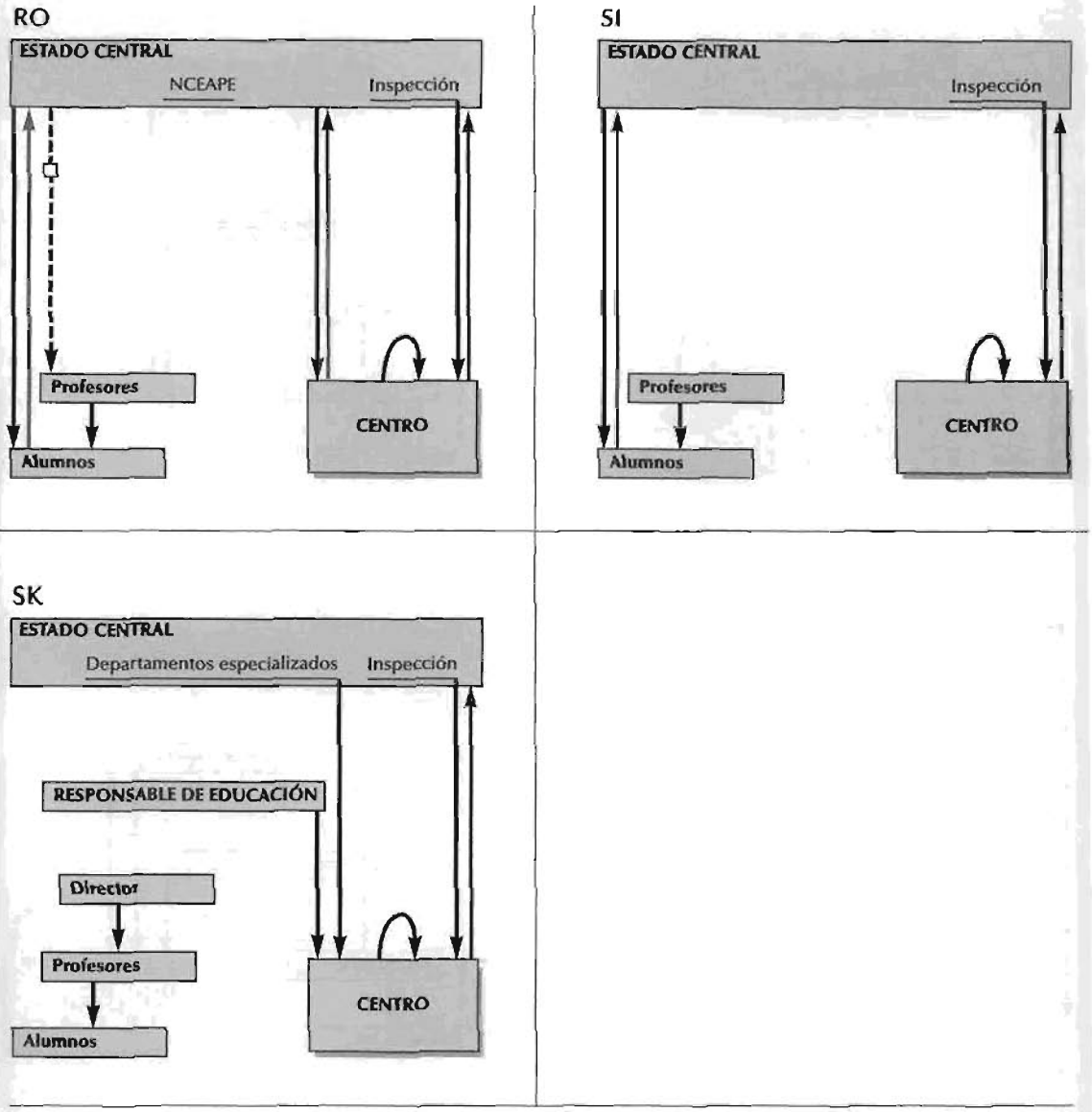




Leyenda: véase p. 22.

Fuente: Eurydice.

Lituania: en la mayoría de los centros el responsable de educación es la administración local. La Inspección estatal evalúa los centros educativos como entidades a través de la evaluación al director.



Fuente: Eurydice.

Nota adicional

Eslovaquia: en la mayoría de los centros el responsable de educación es la administración local.

Leyenda:

⟶	Modelo de evaluación obligatorio en todos los casos
⟶*	Modelo de evaluación obligatorio (de la oferta educativa) en todos los casos
- - -⟶	Modelo de evaluación no que no siempre se da
	✧ recomendado
	○ posible
	□ presente sólo bajo circunstancias excepcionales (promoción, acreditación, finalización del periodo docente de prueba)
	Únicamente Educación Secundaria
	Únicamente Educación Primaria
⟶	Evaluación del sistema educativo a través de la evaluación de uno o más aspectos concretos de la misma

De los diagramas se desprende que:

- La evaluación **interna** de los centros educativos como entidades existe en todos los países (excepto en Luxemburgo y Bulgaria). Unas veces se recomienda y otras es obligatoria. Sin embargo, el hecho de que la evaluación interna sea obligatoria no significa, necesariamente, que se ponga en marcha en todos los centros. Al contrario, en los países en los que la evaluación interna sólo se recomienda, todos los centros pueden, a veces, desarrollarla.
- La evaluación **externa** de los centros adopta varios modelos muy diferentes.
  - ➢ En la mayoría de países la realiza un cuerpo de inspectores dependiente del gobierno central (con el que a veces se asocian los servicios especializados del ministerio). En ciertos países la evaluación la llevan a cabo dos autoridades educativas distintas (Dinamarca, Suecia, el Reino Unido, Islandia, la República Checa, Estonia, Lituania, Polonia y Eslovaquia).
  - ➢ En general, la evaluación externa de los centros educativos como entidades es obligatoria y se da siempre. En el caso de Finlandia y Noruega no existen referencias a ella como tal en la legislación, presentándose como posible (a discreción de las administraciones locales). Por otra parte, las administraciones locales deben evaluar su oferta educativa.
- En los países donde la evaluación externa de los centros no está muy extendida o apenas regulada a escala central, como por ejemplo Italia, Finlandia, Noruega y Hungría, o en países como Bélgica (Comunidad flamenca y germanoparlante), Grecia, Luxemburgo, Bulgaria y Malta, existe un sistema de evaluación que ofrece un espacio considerable tanto para la evaluación del sistema educativo, a través del análisis de los resultados de los alumnos, como para la evaluación de las autoridades locales o de los profesores a título individual. La referencia a estos países en el presente estudio, dedicado a la evaluación de los centros, es poco frecuente. Desde luego, esto no significa que no hayan establecido un sistema de evaluación de su oferta educativa.

Los países que adoptan, al menos, un modelo de evaluación externa que abarca un amplio espectro de tareas y un modelo de evaluación interna, se mencionan con regularidad a lo largo del estudio comparado. En unos pocos países debe tenerse en cuenta la evolución relacionada con la puesta en marcha de reformas en el sistema de evaluación.

Aunque en **Irlanda**, en 2000/01, sólo se evaluaba como entidades a los centros de primaria, existía un mecanismo de evaluación de algunos aspectos de los centros de secundaria que abarcaba a todo el centro (p.ej. la evaluación de la oferta educativa de una asignatura en todos los cursos). Un nuevo modelo de evaluación externa (denominado *Whole School Evaluation*) para evaluar los centros de secundaria como entidades se está convirtiendo, en la actualidad, en el modelo dominante.

Hasta 2000/01 la evaluación en **Austria** se centraba únicamente en los docentes. Tras una ley de 1999, este modelo de evaluación dio paso, gradualmente, a un nuevo modelo en el que se evaluaba a los centros educativos como entidades a partir de su evaluación interna. El estudio se ocupa de este nuevo modelo aunque aún no se ha generalizado, pues se basa en la práctica de la evaluación interna y ésta aún no es obligatoria.

En **Portugal**, la evaluación externa de los centros la lleva a cabo la *Inspecção Geral da Educação* (la IGE o Inspección General de Educación) como parte de un programa introducido en 1999 e inicialmente previsto para un periodo de cinco años. Este programa, que se ocupaba de identificar los puntos fuertes y débiles dentro de la actuación global del centro, se suspendió en 2002 con el fin de reajustarlo. El objetivo de otras actividades desarrolladas por la IGE y centradas en la organización y gestión de los centros consiste en verificar que éstos cumplen con las normas y regulaciones. En 2000/01, la evaluación interna sólo se ocupaba de los participantes a título individual (profesores y directores). Una ley de 2002, prevista en el Decreto Ley de 1998 sobre el gobierno y la gestión de los centros, estableció la obligatoriedad de la evaluación interna de los centros educativos como entidades.

Si la evaluación se realiza a escala local, la información es mucho más restringida, puesto que, en general, la autoridad local (o responsable de educación) se encarga de evaluar los centros y elabora, al menos en parte, sus propios procedimientos y criterios. Obviamente, estos modelos de evaluación no se analizan con mucho detalle en lo que a criterios (capítulo 2), procedimientos y utilización de los resultados (capítulo 3) o a evaluadores (capítulo 4) se refiere.

En **Finlandia y Noruega**, los responsables de educación (administraciones locales) se encargan de evaluar su oferta educativa y su eficacia. Asimismo, han de contribuir a la evaluación nacional del sistema educativo. En Finlandia, la responsabilidad de la evaluación se reparte entre el responsable de educación (generalmente la administración local), el gobierno provincial y el NBE (Consejo Nacional de Educación). En la práctica, los centros llevan a cabo evaluaciones internas además de la evaluación de la enseñanza realizada por los responsables de educación y de la evaluación global del sistema educativo. Por ello, Finlandia y Noruega figuran, principalmente, en las secciones dedicadas a la evaluación interna.

En **Suecia**, en 2000/01 (año de referencia del estudio), se dio más énfasis a la evaluación de los centros desarrollada por las administraciones locales. Desde el punto de vista de la evaluación, el principal papel de la *Skolverket* (Agencia Nacional de Educación o NAE) a comienzos de los 90 era supervisar a los centros en caso de incumplimiento de la normativa, función que con frecuencia asumía tras las quejas de los padres. Desde el otoño de 2003, la evaluación de los centros educativos como entidades está cobrando fuerza dentro de la ampliación de las actividades de la NAE. De acuerdo con el alcance del presente estudio, sólo se analiza, en los diferentes capítulos del mismo, la evaluación de los centros por parte de las administraciones locales y su supervisión por la NAE para garantizar el cumplimiento de la normativa.

En **Dinamarca**, la evaluación de los centros es, ante todo, responsabilidad de las administraciones locales. En 2000/01 el EVA (Instituto Danés de Evaluación), creado para evaluar todos los centros o instituciones del sector público bajo jurisdicción del Ministerio de Educación, dio los primeros pasos en la evaluación de centros. Sin embargo, esto no ocurrió de manera sistemática (sólo se seleccionaron unos pocos centros) y su finalidad principal fue la evaluación global del sistema educativo. Por esta razón, la evaluación realizada por el EVA se analiza únicamente en el capítulo 4.

En **Letonia**, existen varios modelos de evaluación de centros, uno de los cuales es responsabilidad de las administraciones locales. Estas últimas pueden desarrollar una evaluación periódica de los centros con el fin de proporcionarles el apoyo adecuado. Puesto que gozan de autonomía para realizar dicha evaluación como deseen, este modelo se representa sólo en el diagrama y no se analiza en el resto del estudio.

Varios países destacan por adoptar sólo uno o varios modelos de evaluación externa o sólo uno o varios modelos de evaluación interna. Por consiguiente, no se mencionan en todas las secciones del estudio.

La situación en **Italia** únicamente se analiza en la sección destinada a la evaluación interna. De hecho, sólo es posible tener en cuenta un único modelo de evaluación (interna) puesto que la evaluación externa es poco común y se centra únicamente en los profesores a título individual. No obstante, se trata solamente de una situación provisional. En la actualidad existen planes para desarrollar un modelo de evaluación externa en un futuro próximo y ya se están iniciando proyectos piloto con este objetivo.

En las **Comunidades francesa y germanoparalante de Bélgica, Grecia, Luxemburgo** (en Educación Primaria), **Bulgaria** y **Malta**, la evaluación externa se centra principal o únicamente en los docentes. Por consiguiente, este tipo de evaluación se trata sólo en la sección 4 del capítulo 1. Debe mencionarse que, como norma general, esta evaluación analiza, ante todo, la calidad de la enseñanza impartida por cada profesor. Las Comunidades francesa y germanoparlante de Bélgica también poseen un modelo de evaluación externa que se centra en los centros educativos como entidades y que lleva a cabo un departamento especializado al que se hace referencia en la sección 1 del capítulo 1. En la Comunidad germanoparlante de Bélgica, un decreto de 1998 estipula que la evaluación externa de los centros educativos como entidades debe realizarse cada cinco años. Sin embargo, ciertos artículos de esta ley aún no han entrado en vigor.

En **Grecia** y en **Luxemburgo** (Educación Secundaria), la evaluación interna se ocupa únicamente de los profesores a título individual. La evaluación externa de los centros educativos como entidades se centra exclusivamente en las tareas de gestión y sólo se analiza en determinadas secciones de los capítulos 1, 2 y 3.

CAPÍTULO 1

PRINCIPALES MODELOS DE EVALUACIÓN INTERNA Y EXTERNA

INTRODUCCIÓN

Este capítulo ofrece una perspectiva general de la evaluación interna y externa de los centros educativos. En primer lugar, su objetivo consiste en determinar de qué modo los diferentes modelos de evaluación presentados se articulan entre sí y, en segundo lugar, en analizar ciertas cuestiones generales asociadas a la coexistencia de varios evaluadores en un mismo país.

Las tres primeras secciones de este capítulo se ocupan de la evaluación externa e interna de los **centros educativos como entidades**.

La primera sección se refiere exclusivamente a los modelos de **evaluación** *externa. En algunos países,* un único evaluador trabaja, por así decir, como un "generalista" de la evaluación, responsable de todas las tareas que ésta conlleva. La presencia de varios evaluadores en otros países puede atribuirse a diferencias en sus funciones, siendo cada uno un "especialista" en uno o en varios aspectos de la evaluación. Asimismo, puede corresponder a dos objetivos distintos, uno relacionado con la supervisión de la normativa y el otro con el desarrollo de la calidad.

La segunda sección se refiere exclusivamente a la evaluación **interna**. El modo en que los distintos participantes dentro de la comunidad escolar se involucran en la misma es fundamental para la investigación. *Los participantes implicados en los diferentes países son el director, los profesores, los padres,* los alumnos u otros miembros de la comunidad escolar. Asimismo, se analizan las disposiciones organizativas a través de las que éstos participan y la forma que adquiere esta participación.

La tercera sección analiza las **interrelaciones entre los modelos internos y externos** de evaluación. La mayoría de países adopta al menos dos modelos, uno externo y otro interno. Se examinan la relaciones entre ambos en función de si su objeto es exactamente el mismo o de si difiere totalmente en cada caso (ciertos aspectos de los centros se evalúan internamente y otros externamente). En los casos en que el objeto es idéntico, la sección analiza si el juicio emitido durante la evaluación interna se tiene *en cuenta en la evaluación externa y viceversa.*

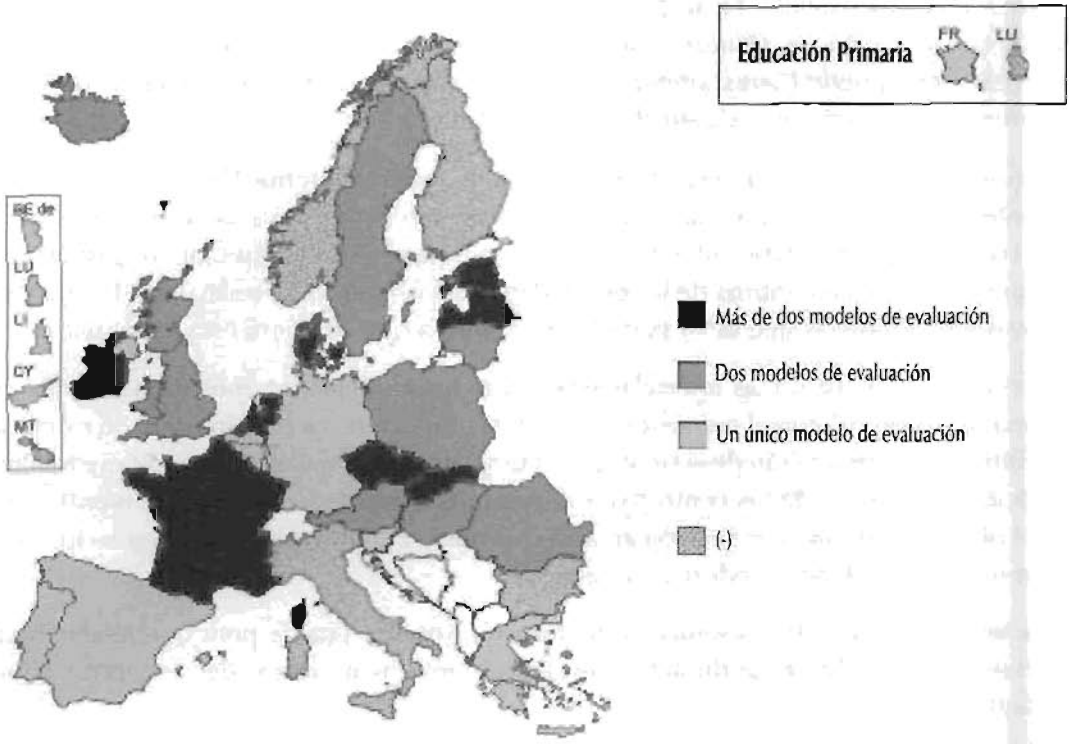
La sección 4 se ocupa de la evaluación de los **profesores** y trata de poner de relieve hasta qué punto se emiten juicios sobre ellos durante la evaluación interna o externa de los centros educativos como entidades.

SECCIÓN 1
DISTRIBUCIÓN DE TAREAS ENTRE LOS EVALUADORES EXTERNOS

Dentro de un país pueden coexistir varios modelos de evaluación externa de los centros educativos como entidades. De hecho, en Europa, esta situación es bastante frecuente (véase el gráfico 1.1) Donde sólo existe un único modelo, la evaluación, por lo general, la llevan a cabo los inspectores de educación, a excepción de cuatro países.

En **Bélgica** (**Comunidades francesa** y **germanoparlante**), especialistas del Ministerio se aseguran de que los centros del sector público y los privados subvencionados hagan un uso adecuado de sus ayudas financieras. En **Alemania**, los agentes de la *Schulaufsicht* no pueden considerarse como el equivalente a los inspectores. En **Grecia**, las tareas administrativas y organizativas las evalúan los jefes de las Direcciones de Educación (a escala regional y de prefectura) y de los Departamentos de Educación (a escala provincial) que son altos funcionarios. En **Luxemburgo**, los miembros del *comité de gestion* son funcionarios del Ministerio de Educación.

GRÁFICO 1.1: NÚMERO DE MODELOS DE EVALUACIÓN EXTERNA DE LOS CENTROS EDUCATIVOS COMO ENTIDADES EN LA ENSEÑANZA OBLIGATORIA, 2000/01



Fuente: Eurydice

(-): véanse las notas del anexo

Notas adicionales

Bélgica (BE fr, BE de) y **Grecia**: sólo se incluye en el gráfico la evaluación desarrollada por los servicios especializados del Ministerio (véase la introducción general y las notas del anexo).
Bélgica (BE de): un decreto de 1998, cuyos artículos aún no han entrado en vigor en su totalidad, estipula que los centros educativos como entidades deberían evaluarse externamente cada cinco años, sin detrimento de la supervisión realizada por el personal especializado del Ministerio.

Nota explicativa

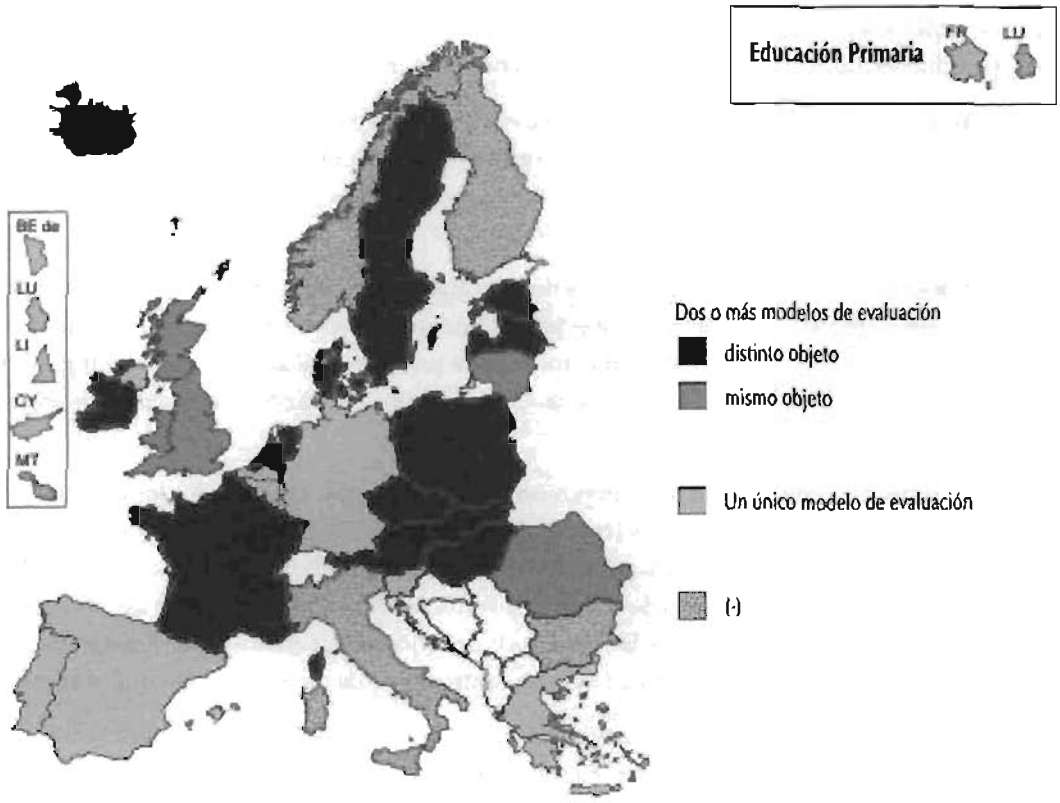
La distinción entre dos modelos de evaluación externa se establece cuando ésta la realizan evaluadores dependientes de distintos departamentos administrativos o ministerios.

La distinción entre los modelos de evaluación identificados, en función del objeto de la evaluación y de los objetivos subyacentes en cada caso, se analiza más detalladamente en el punto A. El análisis del objeto de la evaluación se limita, generalmente, a identificar cuál de las seis funciones establecidas es la que se evalúa (véase la introducción general para la definición de estas funciones). Por consiguiente, no se pretende establecer los parámetros evaluados con cada modelo. Esta cuestión se trata con detalle en el capítulo 2. El punto B analiza la relación entre los distintos niveles de autoridad responsables de la evaluación externa y de la gestión de los centros.

A. Rasgos distintivos de los diferentes modelos de evaluación externa

En la mayoría de países donde coexisten al menos dos modelos de evaluación, el **objeto** -con relación a todas las actividades del centro- de los distintos evaluadores implicados es diferente (véase el gráfico 1.2.). No obstante, sólo en algunos países el objeto evaluado es el mismo.

GRÁFICO 1.2: DIFERENCIAS DE LOS MODELOS DE EVALUACIÓN EXTERNA DE LOS CENTROS EDUCATIVOS COMO ENTIDADES EN LA ENSEÑANZA OBLIGATORIA EN FUNCIÓN DEL OBJETO DE EVALUACIÓN, 2000/01



Fuente: Eurydice.

(-): véanse las notas del anexo

Notas adicionales

Bélgica (BE fr, BE de) y **Grecia**: véanse las notas al gráfico 1.1.

Suecia: nivel central: el gráfico se refiere a la supervisión de los centros por la NAE, principalmente cuando se les informa de que éstos pueden estar incumpliendo la normativa nacional.

La coexistencia de más de dos modelos de evaluación (véase el gráfico 1.1) corresponde siempre a una **segmentación relativamente importante** de la evaluación de las diferentes actividades realizadas por los centros. Junto a un cuerpo de inspectores, generalmente responsable de la evaluación de los aspectos educativos y de una parte de la gestión, otras categorías del personal, dependientes de distintos organismos administrativos a escala central o regional, en función del país correspondiente, controlan aspectos concretos, como por ejemplo, la gestión financiera de los centros u otras áreas definidas con mayor precisión, como son la seguridad o la archivística.

En la Educación Secundaria inferior, en **Francia**, un cuerpo de inspectores evalúa el proyecto de centro. Las *autorités académiques* (el *recteur d'académie* y el *inspecteur d'académie*) evalúan todas la actividades del centro a través de los directores, mientras que la evaluación de la gestión del capital y de los recursos operativos la llevan a cabo las *chambres régionales des comptes* (auditores regionales).

En los **Países Bajos**, la Inspección evalúa todas las actividades educativas. Asimismo, se ocupa de todos los aspectos relativos a la gestión de los recursos humanos y las relaciones públicas del centro que afectan a la calidad de la educación. Además, el Departamento de Inspección del Ministerio y la Inspección de Trabajo evalúan ciertas actividades asociadas a funciones de gestión.

Las autoridades locales también intervienen cuando son ellas mismas las responsables de la educación. Su papel como evaluadores no siempre se establece oficialmente a escala central y, en dichos casos, pueden evaluar a los centros según sus propios intereses.

En **Dinamarca**, las administraciones locales, evalúan aspectos relacionados tanto con la "enseñanza/aprendizaje" como con la gestión de la que los centros son responsables. Además, existen organismos especializados para la evaluación de áreas muy específicas, como son la Autoridad para la Prevención de Incendios y el Servicio Danés para el Ambiente de Trabajo.

En la **República Checa**, los responsables de educación se encargan de la evaluación de los centros, aunque no existen documentos oficiales que especifiquen los procedimientos y actividades a desarrollar. La Inspección de Educación checa evalúa todas las actividades realizadas por los centros. Varios organismos, como la Oficina Financiera y el Departamento Superior de Inspección evalúan los aspectos puramente financieros.

En **Estonia**, la Agencia Estatal de Supervisión participa activamente en todos los aspectos educativos de los centros y en su organización. Los responsables de educación (autoridades locales) se ocupan más de los aspectos administrativos, de la supervisión del cumplimiento de los principios de legalidad y del uso adecuado de los recursos disponibles. Entre el resto de evaluadores externos se encuentran las Agencias Nacionales para la Protección de la Salud y la Prevención de Incendios y los Departamentos de Archivística Provinciales encargados de verificar que los centros archivan la información oficial adecuadamente.

En **Letonia**, el Ministerio de Educación y Ciencia es responsable, por una parte, de la evaluación de los aspectos educativos y, por otra, de la evaluación de la gestión de los centros, de los recursos, del presupuesto y de la filosofía del centro. La primera conduce a la acreditación de los programas educativos y la segunda a la acreditación de los centros. A estos últimos también los evalúan distintos organismos o instituciones especializadas (que se ocupan de la prevención de incendios, sanidad y seguridad, etc). Debe señalarse, además, que las administraciones locales pueden evaluar centros educativos. Sin embargo, este tipo de evaluación no se tiene en cuenta, puesto que corre por completo a cargo de las administraciones locales correspondientes.

En **Eslovaquia**, la Inspección es, ante todo, responsable de la evaluación de aquellos aspectos de la actividad del centro relacionados con la docencia, mientras que los responsables de educación supervisan los aspectos financieros de los centros. Las autoridades educativas, que son organismos estatales presentes en las regiones y distritos, delegan parte de sus competencias, relativas al control financiero y a la supervisión de los aspectos organizativos, en departamentos especializados.

En los países en los que se han identificado **dos modelos de evaluación externa** (gráfico 1.1), las tareas evaluadas se han segmentado para una mayor claridad. La Inspección se centra, ante todo, en la evaluación de la actividad docente, mientras que otro organismo se ocupa de la gestión. En función del país, estos evaluadores dependen de la administración central, regional o local.

En **Austria**, la Inspección evalúa los aspectos educativos y los de gestión, mientras que las administraciones locales (en el caso de la Educación Primaria y de las *Hauptschulen*) y el gobierno federal (en el caso de las *allgemeinbildende höhere Schulen*) controlan la gestión de los recursos operativos.

En **Hungría**, los institutos pedagógicos regionales o expertos independientes autorizados por los gobiernos locales se encargan de evaluar las actividades educativas, mientras que otros expertos, también a instancia de la autoridad local, analizan la eficacia con que los centros gestionan su presupuesto.

En **Polonia**, la Inspección (*kuratorium*, nivel regional) evalúa las actividades educativas, mientras que los *gminy* (administraciones locales), responsables de la gestión de la enseñanza obligatoria, se encargan de evaluar las tareas administrativas.

La peculiaridad de Suecia e Islandia, dentro de este grupo, radica en que los dos modelos identificados no se corresponden con una evaluación centrada, principalmente, en las actividades educativas, por un lado, y en los aspectos administrativos y/o financieros por otro.

En **Islandia**, el primer modelo se ocupa de evaluar los métodos de evaluación interna y realizada por expertos dependientes del Ministerio de Educación. El segundo tipo de evaluación, más convencional, se centra en casi todas las responsabilidades asumidas por los centros y la llevan a cabo centros de investigación o expertos a instancia del Ministerio o de la administración local responsable del centro.

En **Suecia**, la situación está cambiando. Además de las administraciones locales, que están obligadas a evaluar todas las actividades de los centros bajo su jurisdicción, en aras del control y mejora de la calidad, la NAE está jugando un papel cada vez más importante en la evaluación de los centros. En 2000/01, el papel de la NAE -además de la evaluación de las administraciones locales- consistía, ante todo, en supervisar a los centros en caso de un supuesto incumplimiento de la normativa, tarea que con frecuencia asumía tras las quejas de los padres. Desde el otoño de 2003, la evaluación de los centros educativos como entidades se ha venido reforzando como parte de la ampliación de las actividades de la NAE.

En cuatro países, el objeto de los dos evaluadores es el mismo (véase el gráfico 1.2). Sin embargo, en uno de ellos, los modelos de evaluación se distinguen entre sí en función de los **objetivos** perseguidos. Los dos tipos de evaluadores comparten el mismo objeto o se ocupan de las mismas funciones, pero con fines tan distintos como la supervisión de las normas, por un lado, y la evaluación de la calidad, por otro.

En **Rumanía**, los inspectores son, ante todo, responsables de asesorar y ayudar a los centros a mejorar la calidad de la oferta educativa. La Comisión Nacional para la Evaluación y Acreditación de la Educación Preuniversitaria (CNEAEP), por su parte, supervisa que los centros cumplan los requisitos exigidos para su acreditación.

En los otros tres sistemas educativos se pueden identificar, al menos, dos tipos de evaluadores externos cuyo objeto es el mismo y cuyos términos generales de referencia y objetivos son bastante similares. De este modo y a primera vista, los rasgos distintivos de los dos modelos de evaluación están menos claros. Los criterios de distinción seleccionados para el análisis -en concreto los objetos o tareas evaluadas y los objetivos perseguidos- ya no son aplicables. El estudio de estos modelos de evaluación, de acuerdo con otros tres factores (y en particular con los procedimientos y utilización de los *resultados analizados en el capítulo 3), permite identificar más claramente sus rasgos distintivos.*

En el **Reino Unido (Inglaterra y Gales)**, el Ofsted (en Inglaterra) y el Estyn (en Gales) tienen la obligación legal de establecer y mantener en funcionamiento un sistema de inspección regular de todos los centros sostenidos con fondos públicos. Los inspectores investigan y evalúan todo el trabajo de cada centro al

menos cada seis años. Estas inspecciones persiguen tres objetivos principales, a saber, conseguir que los centros sean responsables ante los padres y ante la comunidad local, ayudar a los centros a preparar planes de mejora y aportar información sobre el estado de la enseñanza en el ámbito nacional. Por otra parte, las autoridades educativas locales (LEAs), carecen de poder para inspeccionar sus centros. No obstante, tienen la obligación legal de promover una educación de alta calidad y un amplio abanico de responsabilidades que, si se ejercen con eficacia, exigen la supervisión de sus centros. No se prescriben modelos de evaluación concretos, pero se espera que las LEAs visiten sus centros al menos una vez al año para analizar las mejoras de los mismos y establecer los objetivos. También se espera que las LEAs determinen las disposiciones que les permitan identificar rápidamente a los centros que den lugar a problemas.

En el **Reino Unido (Escocia)**, el HMIE (*Her Majesty's Inspectorate of Education*) y las LAs (*local authorities*) evalúan las actividades educativas y administrativas. Sus objetivos son muy similares a los del Ofsted/Estyn y a los de las LEAs en Inglaterra y Gales.

En **Lituania**, los responsables de educación de los centros evalúan todos los aspectos educativos y administrativos basándose en un informe elaborado por los propios centros, mientras que la Inspección y el Ministerio de Educación y Ciencia evalúan a los directores y, a través de ellos, todas las actividades desarrolladas por los centros (tanto de carácter educativo como administrativo). Los objetivos de ambos modelos de evaluación suponen la supervisión de la actividad de los centros y la promoción de la mejora de la calidad.

B. Relación entre el reparto de responsabilidades en materia de gestión y de evaluación de los centros

En muchos países, la responsabilidad de la gestión de los centros se reparte entre distintos niveles de poder (local, regional y central). Como muestra el gráfico 1.3, esta situación no implica necesariamente la presencia de evaluadores en los distintos niveles de poder.

Por el contrario, los países en los que la responsabilidad en materia de gestión de los centros descansa exclusivamente en la autoridades centrales o autoridades superiores en materia de educación([1]), cuentan con uno o varios evaluadores en este único nivel de poder.

([1]) Los lectores que deseen saber más sobre estos niveles de responsabilidad pueden consultar las dos siguientes publicaciones de Eurydice:
- *Key Topics in Education in Europe* (Volume 2). *The Financing and Management of Resources in Compulsory Education. Trends in National Policies*, 2000.
- *Las cifras clave de la educación en Europa 2002.*

GRÁFICO 1.3: RELACIÓN ENTRE LOS NIVELES DE PODER RESPONSABLES DE LA EVALUACIÓN EXTERNA Y DE AQUÉLLOS RESPONSABLES DE LA GESTIÓN DE LOS CENTROS. ENSEÑANZA OBLIGATORIA, 2000/01

Responsabilidad de la gestión de los centros	Evaluador(es) dependiente(s) de un único nivel de poder	Evaluadores dependientes, al menos, de dos niveles de poder
ejercida exclusivamente por las autoridades centrales	**BE de, ES, IE, LU (s), LI, CY**	
repartida entre los distintos niveles de poder	**BE fr, BE nl, DE, EL, FR, NL, PT, UK (NI), LV, HU, RO, SI**	**DK, AT, SE, UK (E/W), UK (SC), IS, CZ, EE, LT, PL, SK**

(-): LU (p), FI, NO, BG, MT (véanse las notas del anexo)

Fuente: Eurydice

Notas adicionales

Bélgica (BE de): véase la nota al gráfico 1.1.

Austria: la Inspección evalúa los aspectos educativos y los de gestión, mientras que las administraciones locales (en el caso de la Educación Primaria y de las *Hauptschulen*) y el gobierno federal (en el caso de las *allgemeinbildende höhere Schulen*) controlan la buena gestión de los recursos operativos.

Suecia: nivel central: la NAE únicamente supervisa los centros cuando se denuncia que éstos pueden estar incumpliendo la normativa nacional.

Liechtenstein: en el caso de la Educación Primaria, los diferentes niveles de poder (central y local) comparten la responsabilidad de la gestión de los centros.

Letonia: no se contempla la evaluación de los centros por parte de las administraciones locales, puesto que ésta se desarrolla a su entera discreción (véase la introducción general).

Cuando los distintos evaluadores dependen de diferentes niveles de poder, uno presenta su informe a las autoridades educativas locales o regionales y el otro a las autoridades centrales. Polonia, donde los niveles regionales y locales se encargan de la evaluación externa, es una excepción.

Por último, se debe resaltar que en algunos países en los que los distintos evaluadores dependen de un único nivel de poder, alguno de ellos opera a escala local o regional, aunque en última instancia dependen del gobierno central o de las autoridades superiores en materia de educación.

Es el caso de **Francia** y **Rumanía**. Por el contrario, en **Hungría**, todos los evaluadores trabajan para y dependen de las autoridades locales, mientras que la autoridad central no es, en ningún modo, responsable de la evaluación de los centros.

SECCIÓN 2
PARTICIPACIÓN DE LA COMUNIDAD ESCOLAR EN LA EVALUACIÓN INTERNA

Las evaluaciones llevadas a cabo por los propios centros hace tiempo que están dirigidas por el director o el equipo directivo. Desde mediados de los 90, muchos países europeos han tratado de fomentar o desarrollar, de modo generalizado, ciertos elementos innovadores de la evaluación interna de los centros. Los principales avances al respecto han sido la evaluación de los centros educativos como entidades, que está reemplazando o completando la evaluación de sus participantes a título individual (profesores y directores), y la ampliación de la intervención en la evaluación para incluir a los distintos participantes del centro (profesores, personal administrativo y alumnos), así como a los padres o incluso a miembros de la comunidad local.

Son muchas las razones de estas innovaciones. La evaluación interna de los centros educativos como entidades se ocupa con frecuencia de su futura evolución. La implicación del personal del centro en la evaluación parece ser una de las claves para garantizar el éxito del proceso de mejora, puesto que motiva más realizar cambios cuando se ha tomado parte en la evaluación de la situación y en la identificación de los problemas y soluciones. Además, cuando varias personas con una experiencia profesional diversa y distintas perspectivas sobre la actividad escolar establecen directamente el proceso de evaluación, sus decisiones poseen, con toda probabilidad, un mayor interés. Por último, la inclusión de miembros de la comunidad escolar en el proceso de evaluación interna puede ser una forma de garantizar que un centro sea más receptivo a las necesidades de su entorno.

Atendiendo a las finalidades de este estudio comparado, la evaluación interna es una evaluación en la que son los miembros del personal del centro, a veces en colaboración con otros miembros de la comunidad escolar, quienes emiten un juicio sobre dicho centro.

En muchos países, el concepto de **comunidad escolar** es muy amplio. En principio, abarca a todos aquellos implicados de manera directa en la actividad de un centro concreto (profesores, director, alumnos o cualquier persona que forme parte de un órgano del centro), así como a aquellos relacionados con éste de manera indirecta. Estos últimos no forman parte del personal del centro ni cuentan con representación en sus órganos, aunque se les incluye entre sus colaboradores debido a su interés por las actividades del mismo. Puede tratarse de los padres, representantes de la autoridad local o representantes de la comunidad de empresarios local, etc.

Se han seleccionado dos áreas clave para el análisis:

a) los **participantes** implicados en cada modelo de evaluación interna (profesores, padres, alumnos, responsables de educación y otros representantes de la comunidad local), junto con las **estructuras de participación** (órgano oficial u otro) a través de las que toman parte (véanse los gráficos 1.4 y 1.5).

b) los **tipos de intervención** de estos participantes u órganos en la evaluación interna según la estructura de participación correspondiente: p.ej. consulta, discusión a partir de un informe, análisis de datos, finalización de todas las etapas del proceso de evaluación y coordinación del proceso, etc. (véase el gráfico 1.6).

En la medida de lo posible, se proporcionan detalles sobre el grado de influencia de las autoridades educativas en las decisiones relativas a los puntos a) y b), que pueden prescribirlas o simplemente recomendarlas.

A. Participantes en la evaluación interna y estructuras de participación

Los distintos participantes pueden intervenir en la evaluación interna a través de dos grandes tipos de estructuras de participación. Puede tratarse de órganos concretos, como por ejemplo una junta o consejo escolar, un claustro de profesores, o un grupo creado exclusivamente para la evaluación y cuya composición se describe en el gráfico 1.4. Por otra parte, los profesores, padres o alumnos pueden participar en la evaluación interna con independencia de cualquier órgano, en discusiones bilaterales con la dirección del centro, a través de cuestionarios o de una consulta colectiva puntual.

GRÁFICO 1.4: COMPOSICIÓN DE LOS ÓRGANOS IMPLICADOS EN LA EVALUACIÓN INTERNA DE LOS CENTROS EDUCATIVOS COMO ENTIDADES. ENSEÑANZA OBLIGATORIA, 2000/01

Por lo general, entre los miembros del **consejo escolar** (o **junta**) se encuentran el director y/o miembros del equipo directivo (en otra palabras, el/los subdirector(es) o el administrador), los profesores y hasta representantes del resto del personal del centro, representantes de las autoridades locales o de los responsables de la administración del centro y de los padres. La presencia de alumnos se da principalmente en el nivel de secundaria.	En **Bélgica** (**Comunidades francesa y flamenca**), **Grecia**, **Portugal** y el **Reino Unido**, el *conseil de participation*, *schoolraad*, *scholiki epitropi*, *assembleia da escola* y el *school governing body/board of governors/school board*, respectivamente, también incluyen a representantes de la comunidad local, como por ejemplo, a los miembros de la comunidad de empresarios local o de asociaciones culturales y de voluntariado. En **Francia**, el *conseil d'école* incluye, además, al delegado departamental del Ministerio de Educación y al *inspecteur de l'éducation nationale* (IEN). Los *conseils d'administration* de los centros de secundaria cuentan con personas cualificadas nombradas por el *inspecteur d'académie*. En la **República Checa** y **Eslovenia**, el director no forma parte del consejo escolar. La *Schulkonferenz* (en **Alemania**) y el *Schulforum/Schulgemeinschaftsausschuss* (en **Austria**) no incluyen a representantes de la autoridad local. En **Austria**, el director forma parte del consejo escolar pero sin derecho a voto.
La composición de los **grupos creados específicamente para la evaluación interna** se reduce estrictamente al personal del centro o bien se amplía a alumnos, padres y a otros colaboradores externos al mismo (representantes de la comunidad local, antiguos alumnos, etc.).	En **Grecia**, el **Reino Unido** (**Escocia**) y en varios centros de **Islandia**, la composición de estos grupos se limita al personal del centro. En **España** (**Islas Canarias**), la composición de las Comisiones de Evaluación y Calidad, que juegan un papel determinante en la evaluación interna de algunos centros, se establece según el reglamento y las prioridades de estos últimos. Por lo general, estas comisiones están formadas por el personal docente, padres y alumnos (en función del nivel educativo del centro). Una minoría de centros incluye, además, a miembros del personal de administración o representantes de la autoridad local. En **Austria**, los grupos de trabajo sobre la calidad creados en algunos centros incluyen a representantes de todos los participantes en el funcionamiento de los mismos (profesores, alumnos, padres, miembros de la comunidad local, etc.). En **Islandia**, el director y los profesores siempre forman parte de los grupos específicos de evaluación, que con menos frecuencia incluyen a alumnos, padres y antiguos alumnos. En **Noruega**, dichos grupos siempre están constituidos por miembros encargados de la dirección del centro y de 2 a 5 profesores, en ocasiones por padres y alumnos y menos frecuentemente, por otros miembros de la comunidad escolar.
Los **claustros de profesores** son órganos oficiales que se reúnen periódicamente para llevar a cabo la evaluación, aunque sus competencias son más amplias. En general, todos los profesores de los centros forman parte de los claustros. En algunos países pueden crearse claustros más reducidos para evaluar aspectos concretos de la enseñanza relacionados con las clases de los alumnos o con las materias.	En **Francia**, en Educación Primaria, el claustro de profesores se conoce como *conseil des maîtres de cycles*. En **Italia**, el claustro puede dividirse en comités o en grupos de trabajo estructurados por materias. Los *consigli di interclasse* (Educación Primaria) y los *consigli de clase* (Educación Secundaria) también realizan tareas de evaluación. En **Eslovenia**, existen grupos profesionales formados por profesores especializados en la misma materia y, en **Eslovaquia**, grupos metodológicos o comisiones de materias.

Fuente: Eurydice

Más allá de la identificación de las estructuras de participación, no siempre resulta sencillo determinar, en realidad, quién toma parte en la evaluación interna. Esta dificultad se debe a la amplia autonomía que en algunos países se concede a los centros o a las autoridades locales en relación con la evaluación interna y a las a veces importantes diferencias entre lo establecido en la legislacion y el modo en que la evaluación se lleva a cabo en la práctica. El gráfico 1.5 muestra, para cada país, la lista de órganos o participantes implicados en la evaluación interna de los centros, tratando de ilustrar hasta dónde estos últimos pueden decidir quién toma parte en la misma. El gráfico también muestra si el modelo de evaluación al que están asociados es obligatorio o recomendado o si su puesta en marcha se deja a discreción de las autoridades educativas locales. Se proporcionan más detalles en el texto cuando existen diferencias considerables entre lo exigido por ley y lo que ocurre en la práctica.

El gráfico 1.5 muestra que la evaluación interna es obligatoria en la gran mayoría de países. Se recomienda en la Comunidad flamenca de Bélgica, Irlanda, Austria, el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte) y Hungría. No obstante, incluso allí donde es obligatoria no es una práctica generalizada en todos los centros.

En **Alemania**, la evaluación interna referida a la oferta educativa y niveles de enseñanza (*Schulprogramm*) es obligatoria en seis *Länder*. Sin embargo, algunos centros que aún no han desarrollado un *Schulprogramm* no realizan ninguna evaluación interna. En **Francia**, la evaluación interna del proyecto de centro no se lleva a cabo de manera habitual. En **Grecia**, la evaluación interna, tal y como se realiza actualmente, no deja de ser superficial. El claustro de profesores no lleva a cabo ninguna evaluación interna de manera formal, pero participa en la toma de decisiones relativas a algunos aspectos del funcionamiento del centro. En los **Países Bajos**, en 2000/01, no todos los centros habían desarrollado un sistema de evaluación interna. Desde entonces la situación ha cambiado. Según un informe de 2002, en **Noruega**, un número reducido de centros llevaba a cabo evaluaciones internas de manera sistemática.

Entre los países en los que se recomienda la evaluación interna, llama la atención la situación inusual del Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte), donde se ejerce una presión implícita para que en la práctica sea obligatoria. En otros países, el número de centros que realiza evaluaciones internas varía dependiendo, en ocasiones, del nivel educativo.

Los centros del **Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte)** no están formalmente obligados a llevar a cabo procesos de evaluación interna. No obstante, se les insta enérgicamente a realizarlos y, la gestión de los resultados, que requiere implícitamente el desarrollo de una evaluación interna, es obligatoria, estando el consejo escolar obligado a establecer objetivos cada otoño para mejorar los resultados anuales de los alumnos y supervisar sus logros.

En la **Comunidad flamenca de Bélgica** la evaluación interna sólo se ha desarrollado realmente en la Educación Secundaria. En **Hungría**, casi todos los centros la llevan a cabo.

Independientemente de los participantes o de los integrantes de los órganos constituidos formalmente para tomar parte en la evaluación interna, los directores siempre participan. Son ellos quienes con frecuencia inician y coordinan el proceso, erigiéndose, a veces, en los principales o incluso únicos participantes. Esta última situación no se analiza más en esta sección, puesto que la cuestión de la intervención de otros participantes no es relevante. En Francia, Estonia y Hungría, junto con los modelos de evaluación interna, que movilizan a profesores, existen otros modelos en los que únicamente toma parte el director.

En general, el gráfico 1.5 muestra que, a escala europea, la intervención de distintos participantes de la comunidad escolar en la evaluación interna es excepcionalmente variada. El consejo o junta escolar y los profesores participan con mucha más frecuencia en dicha evaluación que los padres, alumnos o representantes de la comunidad local (aparte de su posible pertenencia al consejo o junta).

GRÁFICO 1.5: INTERVENCIÓN DE LOS DISTINTOS PARTICIPANTES U ÓRGANOS DE LA COMUNIDAD ESCOLAR EN LA EVALUACIÓN INTERNA DE LOS CENTROS EDUCATIVOS COMO ENTIDADES. ENSEÑANZA OBLIGATORIA, 2000/01

	BE fr	BE de	BE nl	DK	DE	EL	ES	FR	IE	IT	LU	NL	AT	PT	FI	SE	UK (E/W/NI)	UK (SC)	IS	LI	NO	BG	CZ	EE	CY	LV	LT	HU	MT	PL	RO	SI	SK
Posición de la evaluación interna de los centros	●	●	✧	Δ	●	●	●	●	✧	●	(-)	●	✧	✧	Δ	●	✧	●	●	●	●	(-)	●	●	●	●	●	✧	●	●	●	●	●
Intervención de los distintos participantes u órganos implicados en la evaluación interna																																	
A	●	●	✧	✧	●	●	●	●	●	●		✧	✧	✧		●	✧	●	●	●	●		●	●	●	●	●	✧	●	●	●	●	●
B	●		✧	✧	●	●	●	●	●			✧	✧	✧		✧	✧	✧	○	○	✧		●							✧		●	●
C		●	✧	✧	●	●	●	●	●	●	(-)	✧				✧	✧	✧		●	✧	(-)	●	●		●	●	✧	●	●	●	●	●
D		●	✧						✧			○				✧	●	●	✧	○	✧								○	✧		●	
E							○		○				✧						✧		✧												

● Obligatorio ✧ Recomendado ○ Posible Δ Variable (en función de la autoridad educativa local)

Intervención en la evaluación interna de:

A. el director/equipo directivo

B. el consejo/junta escolar (integrado por el director y representantes de los profesores y/o de los padres, alumnos o autoridades locales, etc.).

C. profesores (claustros, grupos restringidos o específicos, u otras formas de participación distintas de B o E)

D. padres y/o alumnos (no incluidos en los órganos B o E)

E. grupos específicos integrados por profesores y padres, alumnos, representantes de la comunidad local, etc.

(-): véanse las notas del anexo

Fuente: Eurydice

Notas adicionales

Bélgica (BE de): la situación en el gráfico hace referencia a dos artículos incluidos en un decreto de 1998 que aún no han entrado en vigor pero que se están poniendo en marcha en algunos centros de modo experimental.

Alemania: el gráfico muestra la situación de los seis *Länder* en los que la evaluación interna es obligatoria.

Grecia: según la legislación, los grupos específicos (es decir, las comisiones de evaluación de los centros integradas por profesores) han de participar en la evaluación interna de todos los centros, pero en la actualidad sólo participan en proyectos piloto.

Francia: en Educación Primaria los profesores participan en la evaluación interna a través de los órganos conocidos como *conseils de maîtres de cycles*, mientras que en la Educación Secundaria participa todo el personal docente y el equipo pedagógico.

Portugal: la situación en el gráfico hace referencia al contenido de un decreto de 1998 que incluía una evaluación interna no obligatoria. En 2000/01 sólo un número limitado de centros desarrollaba procesos de evaluación interna. En 2002 se estableció por ley el carácter obligatorio de dicha evaluación.

Finlandia: las administraciones locales disponen de gran autonomía para evaluar su oferta educativa según crean conveniente, siendo la puesta en marcha de la evaluación interna (denominada autoevaluación) una posibilidad más. En los municipios en los que se lleva a cabo la evaluación interna los participantes/órganos implicados varían.

Reino Unido (E/W/NI): la participación del director y del consejo escolar no constituye un requisito formal, pero se exige implícitamente dado el carácter de sus responsabilidades.

Noruega: los profesores han de tomar parte en la evaluación interna, pero el centro determina las estructuras de participación adoptadas (claustros, grupos específicos u otros procedimientos, etc.).

República Checa y **Eslovaquia**: algunos centros aún no disponían de consejo escolar en 2000/01.

Polonia: el claustro de profesores tiene la obligación de aprobar todas las iniciativas del centro y, en este sentido, participa en la evaluación interna de todos los centros.

Nota explicativa

Cuando la intervención de un participante se considera "posible", ésta se corresponde con lo previsto en la legislación o con las disposiciones establecidas por los centros en caso de que no exista normativa al respecto.

La intervención de los distintos órganos o participantes mencionados anteriormente es obligatoria en 12 países.

En **Letonia**, la participación del consejo escolar, de los padres y de los alumnos será obligatoria a partir de septiembre de 2004, recomendándose la participación de los profesores y la creación de un grupo específico para la evaluación que incluya a profesores, padres, alumnos y representantes de la comunidad escolar, etc.

En el resto de países, el grado de obligatoriedad depende de los órganos o participantes implicados. La autoridad educativa puede designar a menudo a uno de ellos, por ejemplo al director o al consejo o junta directiva para que asuma la responsabilidad de la evaluación interna. A continuación, la persona u órgano seleccionado decide qué otros grupos, cuya participación se recomienda o es posible, deberían tomar parte en la misma. En otros casos, como por ejemplo en el de Dinamarca, esta decisión la toman las autoridades locales. En alguna ocasión, son los propios participantes u órganos del centro quienes deciden tomar parte en la evaluación interna.

En **Noruega**, el equipo directivo junto con los profesores decide quién ha de participar en las distintas etapas de la evaluación interna. En **Polonia**, el consejo escolar, el claustro de profesores y el consejo de alumnos pueden tomar parte en la evaluación interna por iniciativa propia.

B. Tipos de intervención de los distintos participantes u órganos en la evaluación interna

Puesto que en muchos países los centros cuentan con una amplia autonomía respecto a la evaluación interna, se hace difícil determinar de forma exacta la intervención de cada participante u órgano. Algunos países ponen a disposición de los centros una serie de directrices relativas al tipo de intervención esperada por parte de los participantes en la evaluación interna (gráfico 1.6).

En otros países, en los que no existen directrices nacionales, a veces, únicamente se encuentra disponible información sobre lo que en realidad ocurre en la práctica. Por consiguiente, en Dinamarca, los Países Bajos, Finlandia, Suecia, Liechtenstein y Polonia, las autoridades del centro o las locales son las que deciden el tipo de intervención de los distintos participantes. Mientras que en Suecia, la información disponible sobre lo que ocurre en este ámbito es escasa, en los otros países es inexistente. Por tanto, estos países no siempre se incluyen en los ejemplos. En la Comunidad flamenca de Bélgica los procedimientos para implicar a los profesores, consejo escolar, padres y alumnos son sumamente variados. En el caso de los profesores, los centros pueden adoptar cualquier medida de las mencionadas en el gráfico 1.6. No se dispone de información para los otros participantes.

GRÁFICO 1.6: PRINCIPALES TIPOS DE INTERVENCIÓN DE LOS ÓRGANOS O PARTICIPANTES QUE TOMAN PARTE EN LA EVALUACIÓN INTERNA DE LOS CENTROS EDUCATIVOS COMO ENTIDADES. ENSEÑANZA OBLIGATORIA, 2000/01

La **consulta** ocurre durante la recogida de infomación y suele basarse en cuestionarios o, con menos frecuencia, en debates.

Si la participación consiste en un **debate** y en la **aprobación de un informe** presentado por el director, éste es, ante todo, un informe que describe las actividades del centro, los resultados de los alumnos o ambos.

Si la intervención implica el **análisis de los datos** recogidos por el director y el **desarrollo de estrategias** para el centro, los órganos en cuestión emiten un juicio sobre el centro y diseñan soluciones para los problemas descubiertos. En algunos casos, toman parte en el establecimiento de los criterios y de los procedimientos de evaluación.

Si la participación es relevante en **todas las etapas de la evaluación**, eso quiere decir que los participantes implicados desempeñan un papel activo en el establecimiento de los criterios y procedimientos y en la recogida de información y que emiten un juicio sobre el centro.

La **coordinación** supone establecer los criterios y procedimientos de la evaluación, a veces sometidos a la aprobación del consejo o junta escolar. Asimismo, presupone la organización de la recogida de datos y la participación en la formulación del juicio emitido sobre el centro.

Fuente: Eurydice

B.1. Intervención de los consejos o juntas escolares

La participación de los consejos o juntas escolares en la evaluación interna es significativa en relación con la participación de la comunidad escolar, puesto que entre sus miembros se incluyen a los distintos representantes, como son los profesores, padres, alumnos (especialmente en la Educación Secundaria) y aquéllos que representan a los responsables de educación, etc.

Los consejos o juntas escolares participan en la evaluación en unos 20 países, aunque el tipo de intervención varía bastante, adoptando las siguientes formas:

- El consejo escolar asume la responsabilidad global de la evaluación interna y juega un papel activo en determinados aspectos de la misma.

  En el **Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte)** el consejo escolar se encarga de supervisar y evaluar la eficacia global del centro y de promover mejoras. Esto puede suponer la realización de preguntas que constituyen un reto para el director y el *senior management team* (directores, subdirectores y otros miembros *senior* del personal que son responsables de la dirección del centro) y una garantía de que se cuenta con sistemas eficaces de control y de evaluación.

- El consejo escolar lleva a cabo todas las etapas de una evaluación relacionada, ante todo, con aspectos relevantes para la gestión del centro. Estas etapas incluyen el establecimiento de criterios y procedimientos y la formulación de un juicio sobre el centro.

  En **Grecia**, el *scholiki epitropi*, dependiente del director, evalúa ciertos aspectos de la gestión del centro. En **España**, en las 14 Comunidades Autónomas que aún no han establecido planes de evaluación interna, los consejos escolares suelen realizar la evaluación utilizando documentos relacionados con la planificación educativa y con la gestión.

- Los consejos escolares cuentan con poderes de decisión respecto a los criterios y procedimientos de la evaluación interna. Evalúan determinados aspectos relacionados con la política general del centro en colaboración con el equipo directivo. Otros participantes del centro evalúan aspectos relacionados específicamente con la enseñanza (véase, por ejemplo, el punto B.2.).

En **España**, en las tres Comunidades Autónomas que han establecido planes de evaluación interna (**Andalucía**, **Cataluña** y las **Islas Canarias**), el equipo directivo (director, jefes de estudios, jefes de departamento y secretario o administrador) elabora el plan de evaluación interna para presentarlo al consejo escolar. La evaluación, realizada conjuntamente por el consejo y por el equipo directivo o comisión de evaluación, se centra en los resultados de la evaluación de la gestión del centro, así como en su plan general de estudios y en los resultados de los alumnos.

- El consejo o junta escolar analiza los resultados de la evaluación llevada a cabo por otros participantes del centro (director, claustro de profesores, un grupo creado específicamente para desarrollar la evaluación, etc.) y determina las estrategias para mejorar el funcionamiento de este último.

  En el **Reino Unido (Escocia)**, al final del proceso de evaluación el consejo escolar analiza las estrategias de mejora a introducir en el plan de desarrollo del centro. En **Noruega**, en los centros en los que existe un consejo escolar, este último, por lo general, analiza los resultados de la evaluación. En algunos centros de **Eslovenia**, el director proporciona al consejo escolar un informe de evaluación sobre cómo el centro ha logrado sus objetivos.

- El director presenta al consejo escolar un informe sobre las actividades del centro o los resultados de los alumnos para que éste lo discuta y lo apruebe.

  En la **Comunidad francesa de Bélgica** y en **Francia**, en la Educación Primaria, estos informes se presentan al consejo escolar (*conseil de participation* y *conseil d'école*, respectivamente) y describen los resultados alcanzados con relación al proyecto de centro. En la **República Checa** y **Eslovaquia** los informes son, en la actualidad, descriptivos, pero se espera que asuman gradualmente las características de un auténtico infor-

me de evaluación. En algunos centros de **Eslovenia**, el director presenta un informe descriptivo al consejo escolar, que éste apenas modifica.

- El propio consejo escolar no juega un papel muy importante en el proceso de evaluación, pero se le consulta acerca del nombramiento de los participantes u órganos que lo realizarán y coordinarán.

  Es el caso del *Schulforum/Schulgemeinschaftsausschuss* en **Austria**, que rara vez realiza él mismo la evaluación.

B.2. Intervención de los profesores

Además de su participación en los consejos o juntas escolares, los profesores, en la gran mayoría de países, participan de maneras muy diversas en los procesos de evaluación.

- Los profesores son responsables de todas las etapas de la evaluación del proceso de enseñanza, bien desde los claustros, o en grupos más reducidos, que se centran en materias específicas (véase el gráfico 1.4). Estas evaluaciones pueden llevarse a cabo en colaboración estrecha con el director u otros miembros del equipo directivo, que contribuyen a la formulación del juicio sobre el centro o al establecimiento de los criterios o procedimientos de evaluación. Los profesores también pueden desarrollar estas evaluaciones donde disponen de una gran autonomía, tanto en la selección de los criterios como de los procedimientos de la evaluación y cuando se juzga realmente al centro. En este caso, los directores pueden tomar parte sólo posteriormente, al utilizar las conclusiones que emanan del claustro.

  En **Alemania**, el claustro de profesores, presidido por el director, evalúa el grado de realización del proyecto de centro y establece las medidas de mejora. En **España**, el claustro de profesores evalúa todos los aspectos relacionados con el proceso de enseñanza como tal. En las Comunidades Autónomas que cuentan con planes de evaluación interna, la Comisión de Coordinación Pedagógica (integrada por el director, los jefes de estudios y los jefes de departamento) elabora propuestas al claustro sobre los criterios y procedimientos. En **Estonia** y **Lituania**, el claustro de profesores evalúa los procesos de enseñanza y toma decisiones para ponerlas en práctica en el centro. En **Letonia**, el claustro de profesores (incluido el personal de gestión) establece ciertas actividades del centro que evalúa cada año. En **Hungría**, se recomienda que todos los profesores evalúen el plan de estudios del centro, así como el programa para la formación permanente.

  En **Italia**, *el consejo de clase* evalúa materias muy específicas, mientras que el claustro de profesores se ocupa del programa educativo general del centro. En **Eslovenia**, grupos de profesores analizan problemas asociados a la enseñanza de materias concretas y presentan propuestas de mejora al claustro de profesores. En **Eslovaquia**, los grupos metodológicos o las comisiones de materias evalúan el nivel de enseñanza de una asignatura concreta y se encargan de garantizar que todos los profesores alcancen dicho nivel. Los mismos órganos también toman parte en el informe de evaluación anual sobre los resultados del proceso de enseñanza que se presenta al consejo escolar.

  En **Francia**, en la Educación Primaria, los *conseils de maîtres de cycle* han de evaluar el grado de realización del proyecto de centro, aunque en la práctica esto no ocurre con frecuencia (como en el caso de las evaluaciones llevadas a cabo por el consejo escolar).

- Los profesores se reúnen en grupos creados específicamente para evaluar todas las actividades del centro, aunque sólo participan en determinadas etapas del proceso de evaluación.

  En el **Reino Unido (Escocia)**, los profesores de algunos centros se reúnen en grupos de trabajo para analizar la situación de su centro con respecto a los indicadores de calidad elaborados por el HMIE y establecer medidas de mejora en estrecha colaboración con la dirección.

- Puntualmente, se asocia a los profesores con determinadas etapas del proceso de evaluación inter-

na llevado a cabo por el director o el equipo directivo basándose en cuestionarios o debates.

Este tipo de participación puede observarse en los **Países Bajos**. En **Dinamarca**, los profesores, por lo general, presentan al equipo directivo su opinión sobre sus clases. En el **Reino Unido** (**Escocia**), durante la recogida de datos, los directores de los centros consultan ocasionalmente a los profesores sobre el proyecto de centro, adoptando la forma de debate. En **Malta**, el director y el equipo directivo (el *senior management team*, el *assistant head* y los *subject coordinators*) consultan a los profesores acerca del plan de desarrollo del centro durante una sesión plenaria de un día de duración. Las opiniones expresadas se utilizan en la evaluación interna.

- El propio claustro de profesores no realiza la evaluación pero analiza el plan de evaluación o sus resultados.

  En **Liechtenstein**, el personal docente y el equipo directivo deciden los objetivos y el contenido de la evaluación y el modo en que ésta debería organizarse, y, a continuación, es el equipo directivo quien la desarrolla. En **Noruega**, el claustro de profesores interviene, por lo general, en el momento en que se establece el contenido y los procedimientos de la evaluación -de lo cual se encarga un grupo específico creado por el director (véase el punto B.4.)- o cuando se analizan los resultados. Los profesores también están familiarizados con otros procedimientos de participación (véase el punto B.4.). En la **República Checa**, el claustro de profesores se limita a analizar el informe que describe las actividades del centro y los resultados de los alumnos de los centros que aún no cuentan con consejos escolares. En **Rumanía**, los directores presentan el informe de evaluación al consejo docente del centro para su aprobación y para analizar las medidas de mejora.

B.3. Intervención de padres y alumnos

Además de su participación en los consejos escolares (véase el punto B.1.) y en los grupos creados específicamente para la evaluación interna (véase el punto B.4.), los padres y los alumnos toman parte en la evaluación interna de acuerdo con otros procedimientos.

En varios países, pueden contestar a cuestionarios o ser entrevistados durante la recogida de información. A veces, los centros han de consultar a los padres acerca de cuestiones relacionadas con el funcionamiento del centro en determinados periodos del año. Las opiniones expresadas por los padres pueden utilizarse en la evaluación interna.

En los **Países Bajos**, el **Reino Unido (Escocia)**, **Noruega** y **Malta**, puede consultarse a los padres y alumnos durante la recogida de información. En **Noruega**, también pueden formar parte de los grupos creados específicamente para llevar a cabo la evaluación interna (véase el punto B.4.). Otra posible forma de participación es en el debate sobre los procedimientos o resultados de la evaluación. En **Escocia**, los centros deben consultar a los padres acerca de las prioridades relacionadas con la mejora de la calidad.

En el **Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte)**, los consejos escolares deben celebrar una reunión anual en la que los padres puedan expresar su opinión sobre la evolución del centro. A veces, los centros deciden recoger más información sobre las opiniones de los padres utilizando otros medios, por ejemplo, cuestionarios.

En **Eslovenia**, el director presenta el informe de evaluación anual al consejo de padres.

B.4. Intervención de los grupos creados específicamente para la evaluación

En algunos países, los profesores, padres, alumnos, los representantes de los responsables de educación, etc. pueden formar parte de grupos creados específicamente para la evaluación interna. En general, dichos grupos coordinan los procesos de evaluación interna, animando, en ocasiones, a que inter-

vengan otros participantes. Este procedimiento se recomienda en Austria, Islandia y Noruega. En España (Islas Canarias), el modelo de evaluación en el que grupos de este tipo juegan un papel importante constituye una alternativa a los modelos descritos en los puntos B.1. y B.2.

En **España**, en algunos centros de las **Islas Canarias**, las comisiones de evaluación y calidad establecen y coordinan un plan que comprende los procedimientos y criterios de evaluación y que a continuación se remite al consejo escolar para su aprobación. Debe señalarse que estas comisiones se crean tanto para la evaluación interna como externa. En **Austria**, una de las guías para la evaluación interna que se pone a disposición de los centros y que se conoce como "Una iniciativa para la calidad de los centros", recomienda la creación de un grupo de trabajo sobre la calidad. En **Noruega**, los directores suelen establecer grupos específicos para la evaluación, que elaboran y coordinan el plan de evaluación (incluidos sus criterios, métodos y categorías, así como el informe de evaluación). La dirección y el personal del centro analizan el plan y a continuación el grupo específico lo pone en práctica.

SECCIÓN 3
RELACIONES ENTRE LA EVALUACIÓN EXTERNA E INTERNA

Las relaciones entre la evaluación externa e interna de los centros **educativos como entidades** se analiza en el caso de países en los que ambos modelos de evaluación coexisten. Se trata, esencialmente, de establecer en qué medida los juicios emitidos sobre un centro concreto durante la evaluación externa se usan a lo largo de la evaluación interna y viceversa. Tras analizar la situación en cada uno de los países presentes en este estudio, es posible establecer una tipología de las distintas relaciones identificadas (véase el gráfico 1.7).

GRÁFICO 1.7: POSIBLES RELACIONES ENTRE LA EVALUACIÓN EXTERNA E INTERNA. ENSEÑANZA OBLIGATORIA, 2000/01

Independencia de la evaluación externa e interna

En la evaluación externa no se tienen en cuenta los juicios emitidos durante la evaluación interna y viceversa. En este caso, existen dos perspectivas posibles:

a) en general, el objeto de la evaluación interna y externa es el mismo (actividades desarrolladas por el centro educativo como entidad) y comparten ciertos objetivos, pero se desarrollan en **paralelo**;

b) el objeto de la evaluación interna y externa puede ser diferente o idéntico y, en el último caso, los objetivos subyacentes son distintos. La evaluación interna y externa son **complementarias**.

Interdependencia de la evaluación externa e interna

La evaluación externa tiene en cuenta los resultados de la evaluación interna y viceversa. En este caso existen tres perspectivas posibles:

a) la evaluación externa se basa, en parte, en el juicio emitido durante la evaluación interna (y en parte en la recopilación de datos o en la recogida de información complementaria);

b) la evaluación externa se basa, en parte, en el juicio emitido durante la evaluación interna, mientras que el juicio emitido durante la evaluación externa puede usarse en la evaluación interna;

c) la evaluación externa supone supervisar los procesos de evaluación interna.

Fuente: Eurydice

El gráfico 1.8 ilustra la posición de los países de acuerdo con esta tipología. En él se muestra que la situación más frecuente es la de interdependencia. La independencia de la evaluación externa e interna es una característica principal de países en los que la puesta en marcha de esta última se encuentra en fase de desarrollo.

GRÁFICO 1.8: RELACIONES ENTRE LA EVALUACIÓN INTERNA Y EXTERNA DE LOS CENTROS EDUCATIVOS COMO ENTIDADES. ENSEÑANZA OBLIGATORIA, 2000/01

Independencia		Interdependencia		
Enfoques		Evaluación externa		
Paralelos	Complementarios	Se basa parcialmente en el juicio emitido durante la evaluación interna	y viceversa	Implica la supervisión de la evaluación interna
DE, ES, PT, EE, CY	EE, HU	DK, FR, IE, SE, IS, LI, LT, PL, RO, SI	NL, UK (E/W/NI), UK (SC), CZ, LV	AT, IS
BE nl, SK				

(-): BE fr, BE de, EL, IT, LU, FI, NO, BG, MT (véanse las notas del anexo)

(:): EL

Fuente: Eurydice

Notas adicionales

Bélgica (BE de): según el decreto de 1998 (véanse las notas a los gráficos 1.1 y 1.5) las evaluaciones interna y externa serán independientes la una de la otra.

Dinamarca: la relación se establece entre la evaluación interna y la evaluación realizada por las administraciones locales. No se ha tenido en consideración la relación entre la evaluación externa llevada a cabo por la EVA (la Agencia Nacional de Evaluación) y las autoevaluaciones en las que la evaluación externa se apoya, puesto que esta última se refiere a una muestra de centros y apunta, ante todo, a la evaluación del sistema.

Francia: la relación entre los dos modelos de evaluación se ocupa del director (Educación Secundaria inferior).

Suecia: la relación se establece entre la evaluación interna y la evaluación realizada por las administraciones locales. No se ha tenido en cuenta la relación entre la evaluación externa llevada a cabo por la NAE y la evaluación interna, puesto que en 2000/01 el objetivo de la primera era la evaluación del sistema. La actividad de la NAE en relación con la evaluación de los centros se limitaba, principalmente, a asegurar el cumplimiento de la normativa y de los derechos individuales.

Islandia: por un lado, la relación se establece entre la evaluación de los centros educativos como entidades y la evaluación interna y, por otro, entre la evaluación de los métodos de evaluación interna y la evaluación interna de los centros.

República Checa y **Eslovaquia**: la relación se establecede entre la evaluación interna y la evaluación realizada por la Inspección.

Hungría: la relación se establece entre la evaluación interna realizada por todo el personal docente, de acuerdo con el plan de estudios, y la evaluación externa obligatoria referida a aspectos de gestión *(policy-oriented evaluation)*.

Nota explicativa

Sólo se han tenido en consideración las evaluaciones internas y externas que cubren un amplio espectro de las actividades desarrolladas por los centros. Por consiguiente, no se ha tenido en cuenta la evaluación llevada a cabo por los servicios ministeriales especializados y que cubre aspectos muy concretos, tales como las normas de seguridad o las normas relacionadas con el ambiente de trabajo o la contabilidad.

A. Enfoques independientes

En ocho países, la evaluación llevada a cabo por la Inspección es independiente de la realizada por los centros. No obstante, puesto que esta última varía mucho, a veces es imposible determinar si los dos enfoques son paralelos o complementarios. Es el caso de la Comunidad flamenca de Bélgica y de Eslovaquia. Probablemente esta situación se esté moviendo hacia lo que será otro tipo de relación, una vez que la evauación interna se haya desarrollado por completo.

En la **Comunidad flamenca de Bélgica**, es poco común la evaluación interna en la Educación Primaria. Se está generalizando en la Educación Secundaria, pero el juicio emitido en este contexto (aún) no ha sido utilizado por la Inspección en lo referente a la evaluación externa. Los documentos preliminares empleados en la evaluación externa (como por ejemplo los cuestionarios) que los centros han de presentar al Inspector son considerados como un medio para animar a éstos a evaluar su actividad y para fomentar, de forma indirecta, la evaluación interna. La participación gradual de los evaluadores externos en la promoción y apoyo de la evaluación interna apunta hacia una conexión en la que la evaluación externa se base, en parte, en la recogida de información y en el juicio emitido durante la evaluación interna.

Asimismo, puede observarse que cuando los dos modelos de evaluación externa coexisten, cada uno puede tener una relación diferente con el modelo de evaluación interna.

En **Estonia**, la evaluación externa de los centros realizada por las autoridades centrales y regionales es similar a la evaluación interna de los centros en términos del objeto de la evaluación, mientras que las autoridades locales se ocupan, ante todo, no de la docencia, sino de la evaluación de los aspectos administrativos.

A.1. Enfoques paralelos

Los enfoques paralelos son evidentes, ante todo, allí donde la evaluación interna no ocurre de forma sistemática en todos los centros, porque constituye un nuevo enfoque o porque no ha sido regulada con mucha precisión.

En **España**, la mayoría de las Comunidades Autónomas (12) aún no han desarrollado planes de evaluación interna. Los directores elaboran un informe con la evaluación de las actividades del centro pero no de forma detallada y regular. Los inspectores pueden hacer uso de la información incluida en el informe durante la evaluación externa. No obstante, no se puede llegar a la conclusión de que basen su evaluación en el juicio emitido por el centro.

En ciertos casos, aunque los modelos de evaluación externa e interna se desarrollan en paralelo, ambos coinciden en su aportación a los planes de mejora de la calidad de los centros.

En **Alemania**, los resultados de la evaluación externa se envían a los centros, que deciden el modo en que éstos deben usarse. Estos informes de evaluación se emplean, principalmente, para mejorar el funcionamiento de un centro a través de la revisión y adaptación de su oferta educativa y niveles de enseñanza (el *Schulprogramm*). En seis *Länder*, la evaluación interna, llevada a cabo en paralelo, también sirve para desarrollar y mejorar el *Schulprogramm*. Sus resultados constituyen un documento fundamental en la evaluación externa. En **España (Andalucía, Cataluña** y las **Islas Canarias)** los centros hacen uso de los informes de evaluación externa con el fin de establecer planes para la mejora de la calidad de la enseñanza. Los resultados de la evaluación interna también se emplean con este propósito. En **Portugal**, los informes de la evaluación externa incluyen recomendaciones a tener en cuenta por los centros en su plan de mejora. En las visitas de seguimiento se les pide que describan sus prioridades, que con frecuencia derivan tanto de la evaluación interna como externa.

A.2. Enfoques complementarios

El carácter complementario de los modelos de evaluación externa e interna, desde el punto de vista de su objeto, se hace evidente cuando, por ejemplo, uno de los modelos evalúa las tareas de gestión de un centro y el otro las actividades de enseñanza-aprendizaje.

Aunque en **Hungría** existen numerosos modelos de evaluación, éstos parecen ser complementarios si únicamente se tienen en cuenta los modelos obligatorios o los más extendidos. La evaluación interna se centra en la enseñanza (en relación con el plan de estudios), mientras que los modelos externos se centran en la gestión.

B. Enfoques interdependientes

B.1. Utilización de los resultados de la evaluación interna en la evaluación externa

En 10 países, la evaluación externa de un centro se basa, en parte, en el juicio emitido durante su evaluación interna. Como regla general, los evaluadores externos utilizan los resultados de la evaluación interna para una evaluación inicial del centro antes de visitarlo. De este modo, se dan cuenta de las circunstancias específicas a las que se enfrenta cada centro antes de proceder a su propia evaluación.

En **Francia**, este tipo de relación entre los modelos externos e internos es evidente sólo cuando se evalúa a los directores. Al finalizar el año, estos últimos elaboran un informe de evaluación de su centro que, entre otros aspectos, constituye la base para la evaluación externa de sus propias actividades. De este modo, presentan un diagnóstico al *Recteur* (autoridad académica regional) que la utiliza para establecer objetivos para el centro. Tras 4 años, se evalúa de nuevo al centro (y a su director) con relación a esos objetivos. En **Liechtenstein**, se pone más énfasis en la evaluación interna, cuyos resultados se utilizan en la evaluación externa. Esta última (menos frecuente) complementa a la evaluación interna al ofrecer una perspectiva diferente a la del centro. En **Lituania**, la evaluación de los centros llevada a cabo por la Inspección se apoya, en parte, en los distintos tipos de documentos que éstos elaboran (que pueden incluir los resultados de la evaluación interna). En **Polonia**, el inspector *(kurator)* puede consultar los resultados de la evaluación interna durante el desarrollo de la evaluación externa. Los inspectores han de aprobar los documentos elaborados por el centro (el reglamento y el programa de actividades educativas), los cuales incluyen criterios de evaluación interna. En **Rumanía**, la evaluación interna llevada a cabo por los directores está igualmente relacionada con los dos modelos existentes de evaluación externa, concretamente con aquellos dirigidos por la CNEAEP y por la Inspección, respectivamente, los cuales hacen uso de los informes de evaluación interna. La evaluación externa en **Eslovenia** se apoya en el informe del director, que siempre analiza los logros conseguidos por el centro el año anterior y, a veces, evalúa su rendimiento.

En ocasiones, la evaluación externa llevada a cabo por o en nombre de las autoridades locales se basa, en parte, en la evaluación realizada por los centros.

En **Dinamarca**, los resultados de la evaluación interna son utilizados, principalmente, por el propio centro. No obstante, la mayoría de las administraciones locales solicitan a los centros que preparen un informe anual que utilizarán en la evaluación que realicen de estos últimos. En **Suecia**, la finalidad de la evaluación interna es establecer si los centros han alcanzado los objetivos educativos nacionales y locales, así como sus propios objetivos, y elaborar propuestas de mejora de su actuación con relación a esos objetivos. En cada caso, esto supone la preparación de un informe de calidad que, junto con otros documentos, constituye las bases de la evaluación del centro correspondiente por parte de su administración local. En **Islandia**, la evaluación externa de los centros educativos por parte de centros de investigación o de expertos en nombre de una administración local, puede basarse, en parte, en el resultado de su evaluación interna. En **Lituania**, los responsables de educación llevan a cabo la evaluación de los centros haciendo referencia al informe de la evaluación interna elaborado por los directores y a otros documentos, como por ejemplo, la normativa general, los proyectos docentes, el proyecto de centro, la programación anual de actividades y las actas de las reuniones del consejo escolar. En **Polonia**, la autoridad local (*gmina*) puede solicitar la consulta de los resultados de la evaluación interna.

B.2. Utilización de los resultados de la evaluación interna en la evaluación externa y viceversa

Esta situación es menos frecuente y sólo concierne a 4 países. Ocurre cuando los evaluadores externos hacen uso de los informes de evaluación interna como documentos de base, mientras que los resultados de la evaluación externa, realizada por los inspectores, se envían a cada centro con el fin de utilizarse en la evaluación interna.

En los **Países Bajos**, los centros han de juzgar su propia calidad con relación a los objetivos definidos en sus proyectos de centro. Los inspectores utilizan este juicio cuando llevan a cabo la evaluación externa. Por otra parte, se informa a los centros de los resultados de dicha evaluación. Aunque éstos no están obligados a hacerlo, pueden tener en cuenta los resultados de la evaluación externa durante su próxima evaluación interna. Además, la información de todos los centros se publica en Internet y los resultados de los centros de secundaria se incluyen en las *quality cards*. Debe mencionarse que los inspectores siempre promueven y fomentan la evaluación interna. El número de centros que ha desarrollado este modelo va en aumento. Una de las principales características de la nueva Ley sobre la Inspección de los Centros y de la Educación (WOT, que entró en vigor en 2002) es que la evaluación interna de los centros constituye el punto de partida para la Inspección.

En el **Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte)**, los resultados de las autoevaluaciones de cualquier centro se incluyen en la información a tener en cuenta durante las inspecciones obligatorias de los centros y, en Inglaterra y Gales, también pueden utilizarlas las autoridades locales (LEAs) al examinar si cada centro ha alcanzado sus objetivos y ha cumplido la normativa. Muchas LEAs también recogen información adicional por medio de la colaboración estrecha con los centros, por ejemplo, apoyando la propia autoevaluación de éstos. A su vez, se espera que los centros utilicen una amplia variedad de datos de rendimiento que se establecen a nivel central y local, y que son puestos a disposición de cada centro como apoyo a su autoevaluación. Por ejemplo, en Inglaterra, cada centro recibe anualmente un informe PANDA (*Performance And Assessment Report*) sobre rendimiento y evaluación. Este informe incluye tablas que permiten comparar los datos de rendimiento y los juicios de la Inspección sobre el centro con los datos de los centros a escala nacional y con centros cuyos alumnos tienen un origen similar. Desde septiembre de 2003 está en vigor un nuevo documento que regula la inspección de los centros y que desarrolla la relación entre la inspección escolar y la autoevaluación del centro. (Para más información, se incluye una dirección de Internet en la sección "Referencias"). En **Escocia**, los centros elaboran un informe sobre Normas y Calidad basado en los resultados de la evaluación interna. Dicho informe se comparte con la comunidad escolar y la autoridad educativa (local). Los inspectores tienen en cuenta las evaluaciones incluidas en este informe durante el desarrollo de sus inspecciones. El Ministerio de Educación escocés proporciona información nacional comparada de todos los centros, los cuales la tienen en cuenta a la hora de evaluar la calidad de su propia actuación. Los inspectores, por cada centro de secundaria que inspeccionan, elaboran un informe de rendimiento que incluye información nacional y comparaciones entre su rendimiento y el de los centros que presentan características similares. Este informe se comparte con el centro.

La **República Checa** se encuentra en periodo de transición. Los informes de los directores son siempre, ante todo, documentos administrativos que la Inspección utiliza como documentos de base en la evaluación externa. Sin embargo, actualmente, se tiende hacia una verdadera evaluación interna realizada por los centros con el apoyo de los inspectores y cuyos resultados se utilizarán en la evaluación externa. En la práctica, los directores hacen uso de los resultados de la evaluación externa en su informe.

En **Letonia**, el informe de la evaluación interna es uno de los documentos que se examina detenidamente durante el proceso de evaluación externa. Tras la reforma de la evaluación (prevista para 2004/5) el informe servirá de base sólida para la evaluación externa. Al mismo tiempo, las conclusiones alcanzadas en el curso de esta última se utilizarán en la evaluación interna.

B.3. La evaluación externa como supervisión de la evaluación interna

En el último caso, la evaluación externa es, de hecho, una evaluación de los procesos de la evaluación interna. Los centros establecen los criterios de evaluación interna, mientras que las autoridades centrales fijan o recomiendan los procedimientos.

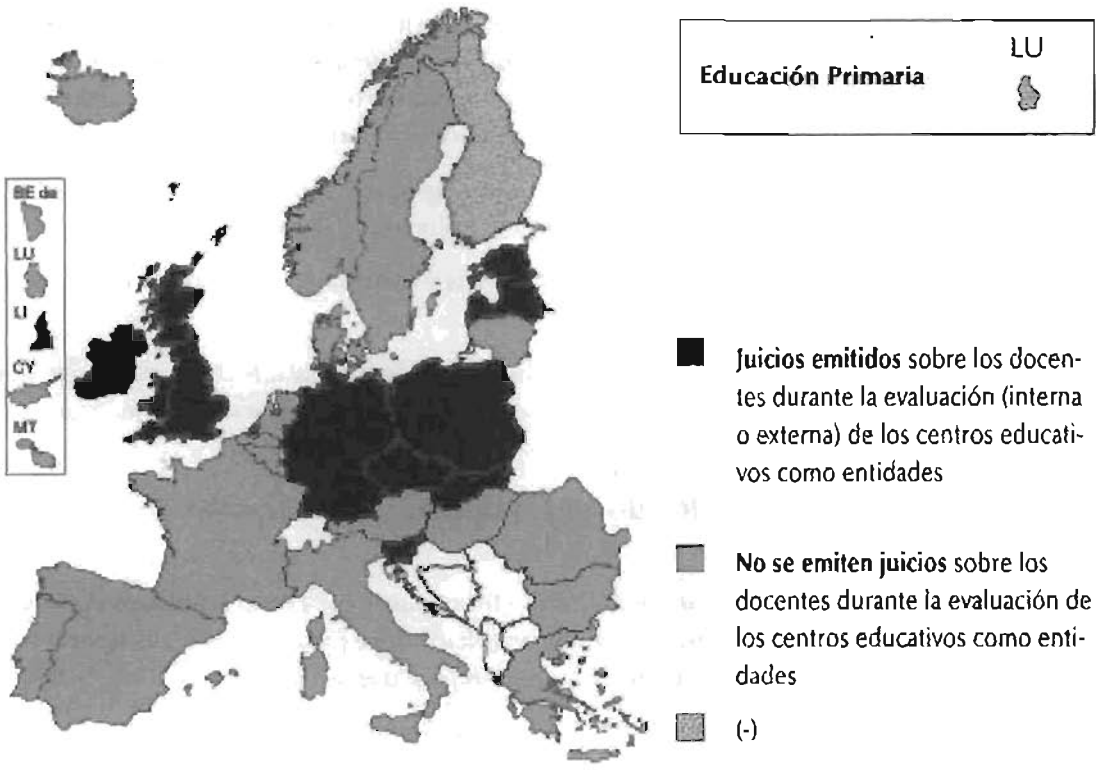
En **Austria**, los resultados de la evaluación realizada por los centros sirven de punto de referencia para las medidas externas. La evaluación externa está tomando, cada vez más, la forma de una "metaevaluación" (una evaluación de la evaluación interna). En **Islandia**, el Ministerio de Educación contrata evaluadores externos para realizar la evaluación de los métodos de evaluación interna desarrollados por los centros, con el fin de verificar si estos últimos respetan los procedimientos y los objetivos fijados por el Ministerio de Educación.

SECCIÓN 4

JUICIOS EMITIDOS SOBRE LOS DOCENTES EN EL MARCO DE LA EVALUACIÓN DE LOS CENTROS EDUCATIVOS COMO ENTIDADES

La evaluación (tanto interna como externa), que se ocupa de entidades como los centros educativos, en ocasiones, proporciona a los evaluadores una oportunidad para emitir juicios respecto al trabajo personal de los docentes y posteriormente informarles sobre sus observaciones. En este breve análisis se considera evaluación a toda situación en la que los docentes reciben, al menos, algún tipo de respuesta personalizada tras haber sido observados. Este caso se aplica únicamente a una minoría de países (véase el gráfico 1.9) y se analiza con mayor detalle en el punto A. El punto B incluye a todos los países en los que la evaluación de los centros educativos como entidades no da lugar a ningún juicio sobre los docentes.

GRÁFICO 1.9: POSIBILIDAD DE EMITIR UN JUICIO SOBRE LOS DOCENTES DURANTE LA EVALUACIÓN INTERNA/EXTERNA DE LOS CENTROS EDUCATIVOS COMO ENTIDADES. ENSEÑANZA OBLIGATORIA, 2000/01



Fuente: Eurydice

(-): véanse las notas del anexo

A. Juicios emitidos sobre cada docente durante la evaluación de los centros educativos como entidades

Cuando se examina a los docentes individualmente durante la evaluación de los centros educativos como entidades, la evaluación en cuestión es, en la mayoría de los casos, **externa** (véase el gráfico 1.10). De este modo, y tras observar la labor de los docentes, los evaluadores externos en todos estos países, además de presentar un informe global sobre la actividad de los centros, proporcionan a los docentes, por lo general, una respuesta personalizada. Sólo en tres países, Letonia, Polonia y Eslovenia, los juicios emitidos sobre los profesores forman también parte de la evaluación interna de los centros educativos como entidades.

GRÁFICO 1.10: DISTRIBUCIÓN DE LOS PAÍSES SEGÚN EL TIPO DE EVALUACIÓN (INTERNA O EXTERNA) DE LOS CENTROS EDUCATIVOS COMO ENTIDADES, DURANTE LA CUAL SE EMITE UN JUICIO SOBRE LOS DOCENTES. ENSEÑANZA OBLIGATORIA, 2000/01

Durante la evaluación **externa** e **interna** de los centros educativos como entidades	**LV, SI**
Únicamente durante la evaluación **externa** de los centros educativos como entidades	**DE, IE, UK (E/W/NI), UK (SC), CZ, EE, SK**
Únicamente durante la evaluación **interna** de los centros educativos como entidades	**PL**

(-): BE (fr, de, nl), DK, EL, ES, FR, IT, LU(s), NL, AT, PT, FI, SE, IS, LI, NO, BG, CY, LT, HU, MT, RO (véase el gráfico 1.9)

Fuente: Eurydice.

La mayoría de los países en los que únicamente se emiten estos juicios durante la evaluación externa del centro poseen otra característica en común, concretamente, el hecho de que el director u otros profesores con funciones directivas evalúan, al mismo tiempo, a los docentes. No obstante, incluso si los directores emplean los resultados de la evaluación de los docentes en su informe sobre la situación de la enseñanza en sus centros, esta evaluación se realiza independientemente de la evaluación interna de los centros educativos como entidades. No existe ninguna relación procedimental entre las dos.

La mayoría de las veces, estos tipos concretos de evaluación interna y externa de los docentes persiguen objetivos diferentes. Los evaluadores externos proporcionan asesoramiento con el fin de mejorar la labor de cada docente, sin pretender dirigir su carrera. Pero este último objetivo sí constituye una parte importante -a veces las más importante- de la labor evaluadora de los directores.

En la **República Checa**, **Estonia** y **Eslovaquia**, los resultados de la evaluación interna pueden utilizarse directamente para apoyar a los docentes en el desarrollo y promoción de su carrera.

No obstante, en algunos países, las evaluaciones interna y externa de los docentes parecen perseguir, prácticamente, los mismos fines.

En **Alemania** y **Escocia**, los directores, así como los agentes de la *Schulaufsicht* (en Alemania) y el HMIE (en Escocia) se ocupan, ante todo, de asesorar a los docentes con el fin de ayudarles a mejorar su actuación.

B. Ausencia de juicios sobre los docentes durante la evaluación de los centros educativos como entidades

En la mayoría de los países, la evaluación de los centros educativos como entidades no lleva a los evaluadores, tanto internos como externos, a emitir un juicio sobre cada docente. Aunque las situaciones varíen enormemente, los países se pueden agrupar en tres amplias categorías.

En el primer grupo de países, la labor de los profesores a escala individual no se juzga en ningún sentido. Los evaluadores, tanto internos como externos, se limitan a evaluar la calidad de la enseñanza impartida en el centro. Es el caso de Dinamarca, Suecia, Islandia y Noruega, así como de España, Italia y Rumanía. Sin embargo, en los tres últimos países la evaluación de los docentes se contempla en circunstancias excepcionales.

En **España**, únicamente se evalúa a los profesores cuando éstos lo solicitan porque desean obtener una licencia por estudios o ciertas referencias que les permitan acceder a puestos directivos. En **Italia**, una comisión de evaluación, formada por profesores del centro y elegida por el claustro de profesores, evalúa a los docentes en su primer año de servicio (periodo de prueba). Esta evaluación determina si el periodo de prueba se ha completado satisfactoriamente o no. A petición del director, los profesores pueden ser evaluados por inspectores técnicos (evaluación externa), pero esto ocurre muy raramente. En **Rumanía**, los profesores únicamente reciben una respuesta de manera individual tras una visita oficial organizada para su promoción.

En todos estos países puede establecerse una clara distinción entre la evaluación de las actividades educativas, que siempre ocurre cuando se evalúa a los centros educativos como entidades, y la evaluación individual de los docentes, que no se practica. Además, en algunos de los países, como Suecia e Islandia, observar a los docentes en el aula no es un método que los evaluadores utilicen para recopilar la información necesaria con el fin de evaluar las actividades educativas.

La segunda categoría la constituyen todos los países en los que la labor de los docentes la evalúan, únicamente, los participantes del centro correspondiente como parte de un procedimiento especial independiente de la evaluación interna del centro educativo como entidad. Es el caso de Bélgica (Comunidad flamenca), Luxemburgo (Educación Secundaria), Austria([2]), Lituania y Hungría. En todos los casos esta evaluación la realizan los directores, con la excepción de Lituania([3]). Por varias razones, en ninguno de estos países la evaluación externa implica (necesariamente) la observación directa de la labor de los docentes. En algunos casos, las actividades educativas no se evalúan y, si esto ocurre, únicamente se evalúan las capacidades de los alumnos; en otros casos, la evaluación externa se lleva a cabo por medio de un informe sobre el centro o a través del director, lo que significa que los evaluadores no realizan necesariamente visitas al aula. Por consiguiente, apenas sorprende que en los países en los que la evaluación externa de los centros educativos como entidades no implica, en general, la observación de la labor individual de los docentes, no se realice ningún juicio sobre ellos en este marco.

En **Bélgica (Comunidad flamenca)**, los inspectores no están autorizados a evaluar ni a los profesores ni sus métodos de enseñanza. Estas tareas corresponden a las autoridades administrativas o responsables de educación, aunque en la práctica las llevan a cabo los directores. En **Luxemburgo** (Educación Secundaria), no existe una evaluación externa de las actividades educativas. En **Lituania**, la evaluación de los centros educativos como entidades por parte de la Inspección y del Ministerio se lleva a cabo a través del director, mientras que la evaluación realizada por los responsables de educación se basa, ante todo, en un informe elaborado por el centro. Finalmente, en **Hungría**, el modelo de evaluación externa relacionada con las actividades educativas incluye, fundamentalmente, tests para medir las capacidades de los alumnos.

En la última categoría, los profesores son evaluados tanto por el director, en un procedimiento distinto al de la evaluación interna del centro educativo como entidad, como por un evaluador externo que forma parte de un modelo de evaluación específico. Es el caso de Bélgica (Comunidades francesa y germanoparlante), Grecia, Francia (Educación Secundaria) y Malta. En estos países (excepto en Malta) se nota la presencia de uno o incluso más modelos de evaluación de los centros educativos como entidades y que no incluyen la evaluación de los docentes.

En **Francia**, los *Inspecteurs de l'éducation nationale* (IEN), que inspeccionan centros de primaria y los *Inspecteurs pédagogiques régionaux* (IPR), que inspeccionan los *collèges* (centros de secundaria inferior), evalúan a los profesores individualmente. Los mismos inspectores evalúan, además, los proyectos de centro, pero desde otro punto de vista. Además, en la Educación Secundaria el director asigna una nota a cada profesor en una evaluación centrada exclusivamente en el docente.

([2]) En ciertos casos particulares (promoción, etc.) los inspectores evalúan a los docentes.

([3]) Una comisión del centro para la evaluación de los docentes evalúa a los profesores individualmente.

SÍNTESIS

La evaluación externa: distribución de las tareas entre los distintos evaluadores externos

Existen diferentes modelos de evaluación externa de los centros educativos como entidades en unos 15 países. A menudo se diferencian unas de otras en el objeto de la evaluación. Un órgano evalúa, esencialmente, las funciones educativas y ciertos aspectos de las administrativas. Otro, u otros, evalúan la gestión financiera u otros aspectos más específicos. En algunos países, tres o incluso más evaluadores se reparten todas las tareas que han de evaluarse.

Asimismo, estos modelos diferentes de evaluación externa se distinguen en los objetivos que persiguen. Uno de los modelos responde a las nuevas demandas y tendencias en la evaluación de los centros. Su objetivo es ayudar a estos últimos a convertirse en centros de calidad a través del asesoramiento y apoyo durante su evaluación interna. La principal finalidad de otro de los modelos es la verificación de que los centros respetan los reglamentos y la normativa.

La evaluación interna: intervención de los participantes de la comunidad escolar

La mayoría de países que han desarrollado una evaluación interna de los centros educativos como entidades, en la que intervienen diversos participantes, han convertido dicha evaluación en obligatoria o la recomiendan enérgicamente. Puesto que se trata de un fenómeno reciente y teniendo en cuenta, además, la autonomía de la que gozan los centros para ponerla en marcha, lo que ocurre en la práctica puede diferir notablemente de la postura oficial. Ciertas encuestas nacionales disponibles así lo atestiguan.

En todos los países son los consejos escolares y los profesores quienes con más frecuencia toman parte en la evaluación interna. Sin embargo, su nivel de participación sólo puede evaluarse adecuadamente examinando la naturaleza de su implicación real en la evaluación. Por consiguiente, la implicación de los consejos escolares puede abarcar desde la simple aprobación, por parte del director, de un informe en el que se describen las actividades del centro, hasta la completa responsabilidad en el proceso de evaluación. Los profesores analizan con frecuencia las dificultades asociadas a su labor docente en los consejos escolares e intentan encontrar soluciones comunes. A veces, sólo se les consulta durante la recogida de datos o se limitan a dar el visto bueno a un informe de evaluación.

Fuera de su pertenencia al consejo escolar, los padres, alumnos y otros miembros de la comunidad escolar no suelen involucrarse en la evaluación. Cuanto mayor es la distancia respecto a la actividad diaria del centro, mayor es la tendencia a que la participación de aquéllos externos al mismo se convierta en optativa. Además, en la mayoría de los casos, esta participación se limita a una consulta a través de un cuestionario. Asimismo, los padres pueden implicarse indirectamente a través de reuniones sobre la política general del centro.

La intervención de los diferentes participantes de la comunidad escolar es particularmente significativa en los países en los que pueden establecerse grupos específicos para la evaluación. Además de reunir a varios representantes de la comunidad escolar, juegan un papel destacado en la evaluación interna, coordinándola y desarrollándola y, a veces, buscando el apoyo del consejo escolar o de otros participantes para la recogida de datos o el análisis de los resultados. Es lógico considerar a estos grupos como un nuevo modelo de participación. Sin embargo, en la actualidad, ningún país ha adoptado de forma generalizada este modelo.

Relaciones de interdependencia entre la evaluación externa e interna

La relación entre los modelos interno y externo de la evaluación de los centros puede llevarse a cabo a varios niveles diferentes. En caso de que los modelos interno y externo sean **independientes**, (situación relativamente poco frecuente), se puede observar, no obstante, su complementariedad, tanto en lo que se refiere al objeto como a los objetivos de la evaluación. Allí donde la evaluación interna aún no se ha desarrollado de forma sistemática, los modelos son paralelos, es decir, los dos comparten el mismo objeto y persiguen objetivos similares. En este contexto, es lógico que la evaluación externa no se apoye en los resultados de la evaluación interna.

En los numerosos países que en la actualidad han optado por una **interdependencia** entre las evaluaciones externa e interna, esta relación suele reflejarse en una tendencia hacia la utilización de los resultados de la evaluación interna al comenzar la externa. La situación contraria, en la que los resultados de la evaluación externa se emplean durante la evaluación interna, es relativamente menos frecuente.

Juicios emitidos sobre los docentes durante la evaluación de los centros educativos como entidades

Cuando se juzga a los docentes durante la evaluación de los centros educativos como entidades, se trata, con frecuencia, de una evaluación externa. La evaluación interna rara vez incluye dichos juicios. Así pues, el modelo de evaluación (interno o externo) parece ser un factor determinante. La evaluación interna de los centros, centrada en las funciones educativas, tiene que ver más con la colaboración e intercambio de puntos de vista para mejorar una situación concreta que con la evaluación de la labor de cada docente. Igualmente, debe señalarse que los juicios formados sobre los docentes durante la evaluación externa dan lugar, con mayor frecuencia, a una respuesta personalizada o asesoramiento que a una valoración oficial.

CAPÍTULO 2

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

INTRODUCCIÓN

Este capítulo propone un análisis detallado de los **criterios** utilizados como base para la evaluación interna y externa de los centros educativos como entidades. En el caso de la evaluación externa, las circunstancias nacionales varían de acuerdo con la existencia o no de listas de criterios establecidas a escala nacional o por la autoridad superior en materia de educación. Estas variaciones explican por qué en el estudio se ha analizado a algunos países en mayor profundidad que a otros. No ha sido posible incluir a varios países en las diferentes etapas de la investigación debido a la falta de información lo suficientemente detallada sobre el objeto de la evaluación.

La **primera sección** analiza el modo en que cada país define los criterios utilizados en la evaluación **externa** de los centros.

La **segunda sección** examina si la evaluación externa se refiere a los procesos o a los resultados de la educación (principalmente el rendimiento de los alumnos) y subraya las características de los modelos de evaluación que se refieren, respectivamente, a los procesos, a los resultados o a ambos. Hay que señalar, de entrada, que la evaluación relacionada únicamente con los resultados es muy poco frecuente.

El contenido de las listas de criterios establecidas a escala central o superior se contempla en la **sección tercera**, en el caso de países con listas de este tipo. Se establece una distinción entre los criterios relacionados con los procesos y aquéllos relacionados con los resultados.

Los niveles de exigencia definidos en relación con los criterios de evaluación externa se examinan en la **sección cuarta**. En ella se analizan las diferentes formas adoptadas por estos niveles de exigencia en el caso de los criterios de procesos. En el caso de los criterios de resultados, se tiene en cuenta si éstos son uniformes, distinguiéndose entre las situaciones en las que son idénticos para todos los centros y aquéllas en que se tienen en cuenta las características particulares de cada centro.

La **sección quinta** se ocupa de los criterios de evaluación **interna** y analiza las prescripciones o recomendaciones relacionadas con los factores que los centros han de tener en cuenta al preparar sus criterios de evaluación (legislación, categorías, normas, especificación de los objetivos a escala nacional o local).

SECCIÓN 1
DEFINICIÓN DE LOS CRITERIOS UTILIZADOS EN LA EVALUACIÓN EXTERNA

Esta sección analiza si los evaluadores implicados en cada modelo de evaluación disponen o no de una lista predeterminada de criterios establecida a escala central o superior (gráfico 2.1). En caso negativo, han de fijar los criterios ellos mismos basándose, fundamentalmente, en los documentos elaborados a escala local, regional o nacional que definen, con mayor o menor precisión, qué ha de evaluarse (gráfico 2.1).

Los documentos a tener en cuenta pueden estar relacionados con la legislación educativa, el currículo nacional o regional, los objetivos educativos locales o de cada centro, o con regulaciones que no son específicas del mundo de la educación, pero que los centros han de acatar, como por ejemplo, las normas de seguridad o los acuerdos que regulan las condiciones laborales, etc.

La **legislación educativa,** o la legislación más general que afecta al funcionamiento de los centros, puede incluir requisitos formales explícitos (vistos como criterios establecidos que han de aplicarse) u objetivos más generales sobre los que los evaluadores han de "construir" sus propios criterios. Por ejemplo, la legislación referida al currículo puede ser muy detallada en cuanto a las materias de enseñanza, o bien formularse como objetivos que han de alcanzarse. Si las listas de criterios están determinadas de antemano, dichos documentos legislativos se incluyen entre los elementos utilizados para este fin.

Si los documentos a tener en cuenta incluyen **una serie de categorías** para ser abordadas durante el curso de la evaluación, los evaluadores han de establecer los criterios que se han de considerar en cada caso. Por ejemplo, "el clima del centro" se corresponde con una categoría en base a la cual pueden establecerse diferentes criterios de evaluación, pudiendo abordarse desde el punto de vista de las relaciones entre docentes, entre profesores y alumnos, o entre los profesores y la dirección, etc.

En ciertos modelos de evaluación de algunos países, los evaluadores gozan de completa autonomía para elegir los elementos a partir de los cuales establecerán sus criterios. Estos casos no se analizan en el gráfico 2.1.

Se trata de la evaluación del director por parte del *recteur d'académie* en **Francia**, la evaluación llevada a cabo por los responsables de educación de los centros en la **República Checa** y la evaluación opcional relacionada con aspectos educativos *(development-oriented evaluation)* en **Hungría**.

GRÁFICO 2.1: TIPOS DE DOCUMENTOS EMPLEADOS PARA DEFINIR LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN EXTERNA DE LOS CENTROS EDUCATIVOS COMO ENTIDADES. ENSEÑANZA OBLIGATORIA, 2000/01

	BE fr	BE de	BE nl	DK	DE	EL	ES	FR	IE	IT	LU	NL	AT	PT	FI	SE	UK (EW)	UK (NI)	UK (SC)	IS	LI	NO	BG	CZ	EE	CY	LV	LT	HU	MT	PL	RO	SI	SK
Existencia de listas de criterios establecidos a escala central o superior	(-)	(-)	●				●1-3			(-)		●		●	(-)		●1	●	●1	●1		(-)	(-)	●1	●1		●	●1		(-)		●1-2		●1
Tipos de definición en caso de que no se establezcan listas de criterios a escala central o superior																																		
A	(-)	(-)		○	●	●	●4-5	●1	●	(-)	●		□		(-)	1-2	○2		○2	2	●	(-)	(-)		○2	●		○2	○1		○2 □1		●	○2
B									●				□			○				2	○					●		○2		(-)			●	
C				○												○	○		○		●							○2	○1		○2 □1			
D									●							○1	○2			2	●					●					○2 □1			

● *Evaluadores dependientes de la autoridad central o superior*

○ Evaluadores dependientes del gobierno local

Evaluadores dependientes de la autoridad central o superior y evaluadores dependientes del gobierno local

□ Evaluadores dependientes de las autoridades educativas regionales

(Para más información sobre los niveles administrativos de los que dependen los evaluadores, véase el capítulo 4.)

A Legislación educativa principal y/o legislación aneja, establecida por la autoridad central o superior
B Documentos que incluyen categorías establecidas a escala central (áreas de interés)
C Documentos que explicitan los objetivos de la política educativa local o regional
D Documentos que especifican los objetivos establecidos por los centros

(-): (véanse las notas del anexo).

Significado de los subíndices: véase la pág. 58.

Fuente: Eurydice.

Notas adicionales

Luxemburgo: únicamente Educación Secundaria. Evaluación realizada por el *comité de gestion*. Educación Primaria: véase la nota del anexo.

Austria: los objetivos de la política educativa local o regional (*Regionale Bildungsplanung*) pueden asimismo tenerse en cuenta dentro de los criterios de evaluación externa.

Liechtenstein: los objetivos de la política educativa local sólo se tienen en cuenta en la evaluación de los centros de primaria.

Nota explicativa

Un criterio está constituido por dos componentes: el parámetro (o aspecto cuantificable de una actividad evaluable) y el nivel de exigencia (punto de referencia, norma, regulación o nivel de competencia) respecto al cual se evalúa el parámetro. Para más información sobre el componente "parámetro", véase la sección 3 de este capítulo, y para más información sobre el componente "nivel de exigencia", véase la sección 4.

El que un país posea una lista predeterminada de criterios no quiere decir que los evaluadores no tengan que hacer uso, eventualmente, de ninguno de los tipos de documentos concretos mencionados en A, B, C o D. Estas situaciones no se describen en el gráfico.

SIGNIFICADO DE LOS ÍNDICES EMPLEADOS EN LOS GRÁFICOS

a) Características de los modelos de evaluación analizados

Francia: (1) evaluación del proyecto de centro realizada por el IEN (en el caso de los centros de primaria) y por el IPR (centros de secundaria inferior, denominados *collèges*) y (2) evaluación de los *collèges* por parte de las *autorités académiques*.

Suecia: (1) evaluación realizada por las administraciones locales y (2) supervisión de los centros por parte de la NAE, especialmente cuando se presume que no cumplen la normativa nacional.

Reino Unido (E/W): evaluación realizada por (1) el OFSTED/Estyn y (2) por las LEAs.

Reino Unido (SC): evaluación realizada por (1) el HMI y (2) por las LA.

Islandia: (1) evaluación de los métodos de evaluación interna y (2) evaluación de los centros.

República Checa: evaluación realizada por (1) la Inspección y (2) el responsable de educación.

Estonia: evaluación realizada por (1) la Agencia Estatal de Supervisión y (2) los responsables de educación (las administraciones locales en la mayoría de los casos).

Lituania: evaluación realizada por (1) la Inspección y (2) el responsable de educación.

Hungría: (1) evaluación obligatoria relacionada con aspectos de gestión *(policy-oriented evaluation)* y (2) evaluación opcional relacionada con aspectos educativos *(development-oriented evaluation)*.

Polonia: evaluación realizada por (1) el *kuratorium* y (2) la administración local *(gmina)*.

Rumania: evaluación realizada por (1) la Inspección y (2) la CNEAEP.

Eslovaquia: evaluación realizada por (1) la Inspección y (2) el responsable de educación.

b) Diferencias regionales

España: evaluación realizada en (1) Andalucía, (2) Cataluña, (3) las Islas Canarias, (4) el País Vasco, (5) resto de Comunidades Autónomas.

A. Listas predeterminadas de criterios

Todos los evaluadores que cuentan con listas predeterminadas de criterios dependen de la autoridad educativa central o superior.

Dichas listas las elaboran, o bien los máximos responsables de la Inspección (como en los Países Bajos, Portugal, el Reino Unido, la República Checa y Eslovaquia), o bien los departamentos ministeriales o autoridades educativas (como en la Comunidad flamenca de Bélgica, tres Comunidades Autónomas en España, Islandia, Estonia, Lituania y Rumanía).

La situación que se muestra en el gráfico ha cambiado desde el año de referencia.

En los **Países Bajos**, tras una Ley sobre la Inspección de los Centros y de la Educación (WOT, que entró en vigor en 2002), la lista de criterios empleada en 2000/01 ha dejado de aplicarse. Un nuevo marco de supervisión conocido como *Toezichtkader* establece los criterios a utilizar por los inspectores. En **Suecia**, la NAE, desde 2003, ha ido extendiendo su actividad relacionada con la evaluación periódica de los centros educativos como entidades, orientándola hacia un campo más amplio que el de la supervisión (véase el punto B) y elaborando una lista de criterios para este fin. En **Letonia**, las listas de criterios utilizadas, que en 2000/01 variaban en función del objeto de la evaluación, van a ser sustituidas por una única lista pormenorizada de criterios que entrará en vigor a partir de 2004/05.

B. Establecimiento de criterios ante la ausencia de una lista predeterminada

Los evaluadores que no tienen a su disposición una lista de criterios establecida a escala central se basan en la legislación educativa nacional, independientemente de si son responsables ante las autoridades centrales, regionales o locales. Algunos de ellos también tienen presentes las categorías a evaluar formuladas en el ámbito central, los objetivos de la política educativa local o regional, o los objetivos concretos de los centros.

En general, debe mencionarse que cuando los evaluadores dependientes de la autoridad central carecen de una lista predeterminada de criterios, es porque su evaluación de la actividad del centro se fija en aspectos limitados y muy concretos como, por ejemplo, el cumplimiento de la normativa o el proyecto de centro. En algunos países en los que la evaluación externa de los centros educativos como entidades por parte de la autoridad educativa central o superior está en fase de desarrollo, se observa una tendencia hacia la elaboración de listas de criterios.

Los evaluadores dependientes de la autoridad educativa local nunca cuentan con una lista de criterios elaborada de antemano por la autoridad central. Por lo general, a la hora de establecer sus criterios se basan en la legislación nacional y en los objetivos educativos de la autoridad de la que dependen. Cuando únicamente se remiten a la legislación nacional, es porque su principal tarea consiste en supervisar el cumplimiento de la normativa.

B.1. Documentos elaborados por la autoridad educativa central o superior

En cinco países, los evaluadores que dependen de la autoridad central o regional únicamente utilizan documentos elaborados por la autoridad educativa central (o superior) (legislación y/o lista de categorías) a la hora de evaluar aspectos concretos de la actividad de los centros. Es también el caso de los evaluadores dependientes de la autoridad educativa local en dos países.

En **Luxemburgo**, la evaluación correspondiente se refiere a la gestión material y financiera de los centros de Educación Secundaria, en **Francia**, a la evaluación del proyecto de centro y, en **Austria**, a los procedimientos de evaluación interna. En **Suecia**, en 2000/01, se aplicó a la supervisión de los centros por la NAE, especialmente cuando se informó de que podrían no estar cumpliendo la legislación nacional. En **Eslovenia**, la evaluación externa cubre un campo ligeramente más amplio, denominado actividad educativa y administrativa, pero únicamente desde el punto de vista del cumplimiento de la normativa.

En **Estonia** y **Eslovaquia**, los responsables locales de educación supervisan que el centro se gestione de acuerdo con la legislación nacional.

En 2000/01, la mayoría de los evaluadores en Alemania y España, donde las competencias en educación se han transferido a los *Länder* y a las Comunidades Autónomas, respectivamente, se apoyaban, sólo, en la legislación educativa aprobada por estos niveles administrativos. En ambos países la situación está cambiando.

En **Alemania**, en la mayoría de los *Länder*, aún se emplea el modelo tradicional de evaluación de la *Schulaufsicht*. Éste incluye el control de la calidad, la homogeneidad de la enseñanza y de la evaluación del alumnado, y el desarrollo y mejora de los centros. La evaluación externa de los centros educativos como entidades se realiza solamente en unos pocos *Länder* y su contenido viene determinado por cada *Land*. En Bremen, donde en la actualidad los criterios de evaluación se fijan según cada caso a través de una consulta entre la *Schulinspektion* y el centro concreto, se está desarrollando un proceso en el que la *Schulinspektion* definirá dichos criterios. En **España**, los inspectores aún siguen, exclusivamente, la legislación educativa en 14 Comunidades Autónomas, aunque muchas de ellas han comenzado a elaborar planes de evaluación que incluyen listas de criterios.

En dos países, los evaluadores hacen referencia a documentos nacionales, pero también tienen en cuenta los objetivos de los centros.

En **Islandia**, expertos independientes (que pueden estar contratados por las autoridades locales o centrales) evalúan los centros basándose en la legislación educativa nacional, las directrices del currículo nacional y los objetivos específicos del proyecto educativo de cada centro. También han de tener en cuenta una serie de categorías establecidas por el Ministerio de Educación. La situación es bastante similar en **Liechtenstein** en el caso de la evaluación de los centros de secundaria por parte de la Inspección.

B.2. Documentos elaborados por las diferentes autoridades educativas

En general, los evaluadores que hacen referencia a las definiciones elaboradas por las diferentes autoridades educativas dependen de los organismos locales o regionales. Se basan tanto en la legislación nacional oficial como en los documentos que definen los objetivos educativos de la autoridad administrativa de la que dependen. Es el caso de Dinamarca, Suecia, el Reino Unido (Inglaterra, Gales y Escocia), Lituania, Hungría y Polonia. Por lo que respecta a la evaluación de los centros de primaria, en Liechtenstein, la Inspección -que depende de la autoridad central– hace referencia a la formulación central y local de la política educativa para determinar sus criterios.

En **Suecia**, corresponde a las administraciones locales determinar los criterios más relevantes para verificar si la oferta educativa de los centros se ajusta a la normativa anterior. La Ley de Educación establece que "la educación aportará a los alumnos conocimientos y competencias y, en colaboración con las familias, promoverá su desarrollo armonioso para convertirse en seres humanos responsables e integrados en la comunidad. Se prestará particular atención a los alumnos que requieran apoyo especial".

En el **Reino Unido (Inglaterra** y **Gales)**, las LEAs deben garantizar el cumplimiento, por parte de los centros, de las exigencias nacionales estatutarias relacionadas con el currículo. Asimismo, han de elaborar un plan estratégico que establezca cómo mejorar la calidad de la enseñanza y los objetivos que los alumnos de cada centro de la LEA y la propia LEA han de alcanzar. En **Escocia**, las autoridades locales supervisan el cumplimiento de la normativa nacional por parte de los centros y establecen su propio objetivo de rendimiento. Asimismo, se recomienda que los centros utilicen los criterios establecidos por la Inspección extraídos de la publicación '*How good is our school?*'. En **Hungría**, los expertos contratados por las administraciones locales para evaluar la eficacia de la gestión de los centros se basan en la normativa nacional y en las expectativas de las autoridades locales. En **Lituania**, los responsables de educación supervisan que la gestión de los centros siga la legislación nacional. Asimismo, evalúan las actividades educativas de cada centro en relación con la normativa nacional y con una lista de categorías fijadas por el Ministerio de Educación, así como sus propios objetivos educativos. En **Polonia**, los *gminy* han venido garantizando, desde 1991 en el caso de los centros de primaria y desde 1999 en el caso de los de secundaria *(gimnazja)*, el seguimiento de la normativa nacional en cuanto a la gestión de los centros se refiere. Los *gminy* pueden, asimismo, destinar parte de sus fondos (disponibles) a prioridades educativas concretas que ellos mismos han identificado como, por ejemplo, la enseñanza de lenguas extranjeras o la prevención de la violencia. En estos casos pueden evaluar su puesta en práctica.

Algunos evaluadores que dependen del gobierno local o de las autoridades educativas regionales elaboran a veces sus propias listas de criterios correspondientes al objeto de una evaluación. Es el caso de la Inspección regional *(kuratorium)* en Polonia y de ciertas administraciones locales en Dinamarca. Otros tienen en cuenta los objetivos concretos de cada centro, como ocurre con las autoridades locales en Suecia y con los *kuratorzy* regionales en Polonia.

SECCIÓN 2
CRITERIOS DE EVALUACIÓN EXTERNA: PROCESOS Y RESULTADOS

Los países, al evaluar sus centros, pueden conceder importancia a los medios, a los resultados o a ambos. En otras palabras, la evaluación puede estar relacionada con los procesos educativos, sus resultados o ambos.

Los **procesos** constituyen un conjunto de actividades que transforman un "input" en un resultado educativo o administrativo. El "input" está constituido por una serie de factores (número de profesores, población escolar, etc) que le vienen dados a un centro y que éste tendrá que aceptar con el fin de obtener un resultado. Los **resultados** son los alcanzados por el centro en relación con los objetivos que se le han asignado o que él mismo se ha marcado. Tienen que ver, básicamente, con las competencias o conocimientos que los alumnos adquieren durante su escolarización. Los procesos conforman el grupo de prácticas desarrolladas por un centro para acercarse a sus objetivos en cumplimiento de la normativa.

Si bien los resultados están relacionados, ante todo, con los alumnos, los procesos a desarrollar para lograr esos resultados no se limitan al ámbito educativo. Los recursos materiales necesarios para que la actividad educativa sea posible contribuyen a la calidad de los resultados del centro y éste puede, al menos en parte, actuar a través de la gestión de sus recursos. Por esta razón, aspectos tales como la gestión de los recursos operativos y del presupuesto y el mantenimiento de la infraestructura pueden considerarse como procesos. Por el contrario, se considera "input" a los aspectos materiales sobre los que el centro no tiene ningún control, como ocurre con su localización en un barrio desfavorecido o con el tamaño de sus edificios.

Debe además señalarse que no existe una definición común de lo que es "input", "proceso" y "resultado". Un elemento concreto puede ser considerado "input" en un país, proceso en otro y resultado en un tercero. Estas diferencias pueden reflejar las circunstancias concretas de cada país respecto a la autonomía de sus centros o a los objetivos de su sistema educativo, etc.

Está claro que no existe una relación directa entre el nivel administrativo al que pertenecen los evaluadores y el tipo de criterios (proceso/resultado) que utilizan (gráfico 2.2). En efecto la evaluación relacionada con los procesos y los resultados o sólo con los procesos tiene lugar tanto en aquellos casos en que los evaluadores dependen de la autoridad central como de la local.

GRÁFICO 2.2: ALCANCE DE LA EVALUACIÓN EXTERNA DE LOS CENTROS EDUCATIVOS COMO ENTIDADES: PROCESOS Y/O RESULTADOS. ENSEÑANZA OBLIGATORIA, 2000/01

		Modelos de evaluación relacionados con			Objeto variable en función de la autoridad educativa
		procesos y resultados	sólo procesos	sólo resultados	
Evaluador dependiente de	la autoridad educativa central o superior	BE nl, ES_{1-3}, FR_{1-2}, IE, NL, PT, UK $(E/W)_2$, UK (NI), UK $(SC)_1$, IS_2, LI, CZ_1, CY, EE_1, LT_1, RO_{1-2}, SK_1	EL, LU (s), SE_2, IS_1, LV, SI		DE, ES_{4-5}
	el gobierno local	UK $(E/W, SC)_2$, IS_2, LT_2	EE_2, PL_2, HU_1, SK_2	HU_2	DK, SE_1, CZ_2
	las autoridades educativas regionales	PL_1	AT		

(–): BE fr, BE de, IT, LU (p), FI, NO, BG, MT (véanse las notas del anexo).
(p) = Educación Primaria (s) = Educación Secundaria inferior
Significado de los subíndices: véase la nota explicativa al gráfico 2.1.

Fuente: Eurydice.

La mayoría de los modelos de evaluación están relacionados tanto con los procesos como con los resultados. En general, está claro que cubren todas las actividades del centro, mientras que las evaluaciones que únicamente emplean criterios de procesos están relacionadas con aspectos más concretos. Estas últimas evaluaciones se centran en el cumplimiento de la normativa (en materia de gestión de los recursos humanos u otros recursos o del respeto por los derechos de los profesores y alumnos) y en la evaluación de la evaluación interna. Sólo Hungría adopta un modelo de evaluación relacionado únicamente con los resultados alcanzados por los alumnos en los tests nacionales y éste es opcional.

Debe señalarse que, en algunos países, la evaluación externa de los centros educativos como entidades no era un asunto de gran interés del sistema de evaluación en 2000/01. Esto no excluye la evaluación de los resultados (rendimiento de los alumnos) en estos países, pero ésta ocurre a otro nivel. La evaluación de los procesos y de los resultados requiere la adopción de una perspectiva más amplia que incluya a las administraciones locales e, incluso, al sistema educativo en su totalidad.

De acuerdo con la legislación, en **Finlandia** los responsables de educación (casi siempre las administraciones locales) se encargan de la evaluación de la prestación de los servicios educativos y su eficacia, así como de la participación en las evaluaciones nacionales. No existe una normativa nacional ni recomendaciones para la evaluación de los centros concretos. El responsable de educación decide el modelo de evaluación local, pudiendo, además, otorgar a cada centro el derecho a decidir sobre su propia evaluación. El marco para la evaluación del sistema educativo publicado por el Consejo Nacional de Educación (NBE) en 1999, se centra, principalmente, en los resultados del aprendizaje, pero también en los procesos. Según un estudio, el marco diseñado para la evaluación nacional también se usa para las evaluaciones en el ámbito local.

En **Suecia**, en 2000/01, el objetivo de la supervisión realizada por la NAE (a menudo tras las quejas de los padres) cuando se suponía que los centros incumplían la normativa nacional, consistía en comprobar si éstos o las administraciones locales acataban la legislación educativa u otra legislación nacional. Por consiguiente, esta supervisión se centraba únicamente en los procesos. Sin embargo, desde 1995, la NAE también ha supervisado regularmente los procesos y resultados de cada municipio. Desde el otoño de 2003, se encarga de evaluar a todos los centros durante un periodo de seis años, empleando criterios que cubren gran parte de sus actividades, incluido el rendimiento de los alumnos. Esto último también se evalúa a través de la evaluación del sistema educativo. En principio, las administraciones locales gozan de autonomía para determinar el contenido de las evaluaciones de calidad que realizan sobre sus centros. No obstante, la NAE recomienda que estas evaluaciones aborden no sólo los procesos incorporados por los centros para satisfacer los objetivos educativos nacionales y locales, sino también los resultados alcanzados con relación a los mismos, concretamente con la actividad del centro y el rendimiento de los alumnos respecto a la adquisición de capacidades cognitivas y habilidades sociales.

En **Noruega**, sólo unos pocos municipios han introducido sistemas locales de evaluación, que no se incluyen en la estrategia nacional de evaluación. Ellos mismos determinan los puntos clave de la evaluación, que por lo general corresponden a categorías muy concretas. El rendimiento de los alumnos puede incluirse entre ellas.

A. Evaluación de los procesos y de los resultados

Entre los modelos de evaluación que se ocupan tanto de los procesos como de los resultados se encuentran, fundamentalmente, los llevados a cabo por los evaluadores dependientes de la autoridad central y que disponen de listas de criterios. Es el caso de la Comunidad flamenca de Bélgica, España (tres Comunidades Autónomas), los Países Bajos, Portugal, el Reino Unido, la República Checa, Estonia, Lituania, Rumanía y Eslovaquia. Los modelos en cuestión cubren casi toda la actividad del centro o gran parte de la misma, tanto en lo que se refiere al cumplimiento de la normativa como a la calidad de la práctica desarrollada por los centros correspondientes en el marco de su autonomía. No obs-

tante, en Rumanía, la evaluación desarrollada por la CNEAEP está fundamentalmente orientada hacia el cumplimiento de la normativa.

Los evaluadores dependientes de las autoridades centrales, regionales y locales desarrollan este modelo de evaluación sin disponer de ninguna lista predeterminada de criterios. Desde el punto de vista de los procesos, también evalúan la conformidad de las prácticas educativas con la legislación nacional y la puesta en marcha de prácticas para lograr los objetivos establecidos por las autoridades educativas. En cuanto a los resultados, generalmente se evalúa el rendimiento de los alumnos.

En **Francia**, la evaluación realizada por los IEN-IPR se centra en la conformidad del proyecto de centro con la legislación nacional, su puesta en marcha y sus consecuencias en el rendimiento de los alumnos. La evaluación del director por parte del *recteur d'académie* tiene que ver con los procesos adoptados por el centro en las diferentes áreas y con el rendimiento de los alumnos.

En **Polonia**, el *kuratorium* (Inspección regional) analiza si los planes de estudios de los centros, la titulación de sus profesores y sus normas para evaluar a los alumnos cumplen la legislación nacional. Asimismo, investiga si se alcanzan los objetivos educativos regionales y los objetivos de cada centro. Además, se evalúa el rendimiento de los alumnos.

Respecto a los procesos, en el **Reino Unido (Inglaterra, Gales** y **Escocia), Islandia** y **Lituania**, la evaluación local (o evaluación central en el caso de Islandia) tiene como objetivo garantizar el cumplimiento de la legislación educativa nacional en áreas tales como el currículo, la composición del personal docente, la gestión de las instalaciones, etc. Entre los resultados evaluados se incluye el rendimiento de los alumnos en los tests o exámenes. En el **Reino Unido (Inglaterra** y **Gales)** estos aspectos sirven de apoyo al principal objetivo de las autoridades educativas locales, que consiste en promover altos niveles educativos.

En **Lituania**, la evaluación en el ámbito local -de nuevo en lo referente a procesos- contempla otros aspectos educativos, tales como la preparación de actividades extraescolares o la diversidad de métodos de enseñanza y, en cuanto a resultados se refiere, ésta se centra en el rendimiento de los alumnos en sus trayectorias profesionales tras la finalización de la escolaridad obligatoria.

B. Evaluación centrada exclusivamente en los procesos

Los principales aspectos de la evaluación centrada exclusivamente en los procesos no son los educativos. Ante todo, la finalidad de dicha evaluación es la supervisión del cumplimiento, por parte del centro, de la normativa relacionada con la gestión. Más en concreto, se centra en aspectos tales como la *estructura de las clases, las funciones y el volumen de trabajo de los docentes, el uso de las infraestructuras* del centro y la gestión del presupuesto y/o asignación de los recursos materiales. Varios de estos modelos también suponen el análisis de aspectos particulares más concretos.

En **Grecia**, la evaluación se centra en la gestión del personal (puntualidad, implicación en las actividades del centro, número de reuniones de las asociaciones de profesores y padres y colaboración entre los docentes).

En **Estonia**, la evaluación de los procesos incluye, además, la dirección del centro y las oportunidades de formación continua de que disponen los docentes. En **Letonia**, el Comité de Evaluación, junto a la buena gestión financiera, se ocupa, ante todo, de evaluar si el currículo cumple con la legislación. A partir de septiembre de 2004, el Comité evaluará todos los aspectos de la actividad escolar, incluido el rendimiento de los alumnos. En **Polonia**, los *gminy*, que han definido las prioridades educativas, evalúan su puesta en marcha (véase la sección 1). En **Eslovenia**, la evaluación realizada por la autoridad central analiza el cumplimiento de la normativa, no sólo desde el punto de vista de la gestión de los recursos humanos y materiales, sino también del contenido de la oferta educativa (cómo está organizada, uso de los libros de texto y del material escolar) y del trato dado a los alumnos y el respeto de sus derechos. La protección de los derechos de

docentes y padres, así como la autonomía profesional de los primeros son los objetivos que persigue esta evaluación. En **Eslovaquia**, la evaluación de los procesos se limita, únicamente, a la gestión financiera de los centros.

En dos países, los modelos de evaluación centrados en los procesos tienen que ver con la evaluación interna.

Es el caso de **Islandia**. En **Austria**, los inspectores aún siguen el modelo tradicional (véase la introducción general). Al evaluar la evaluación interna analizan, fundamentalmente, los procesos. Asimismo, están interesados en el rendimiento de los alumnos, auque éste no es el objeto principal de la evaluación.

C. Evaluación cuyo objeto varía en función de las autoridades superiores o locales

En algunos países en los que la evaluación depende de la autoridad educativa superior (en caso de que ésta no sea la autoridad central) o de las autoridades locales, la situación depende de la institución correspondiente. En Alemania y en España existen diferencias entre los *Länder* y las Comunidades Autónomas, respectivamente, en el desarrollo de la evaluación externa. En algunos *Länder* o Comunidades Autónomas tiene que ver tanto con los procesos como con los resultados, mientras que en otros y otras sólo cubre los procesos.

En **Alemania**, el contenido de la evaluación externa de los centros educativos como entidades lo fija cada *Land* (esto ocurre en sólo una pequeña parte de los *Länder*, véase la sección 1). En el *Land* de Brandemburgo, la inspección escolar (*Schulaufsicht*) únicamente evalúa los procesos de enseñanza. En ocasiones, en Bremen, el rendimiento de los alumnos se incluye en los criterios de evaluación. En **España**, en las Comunidades Autónomas que aún no han establecido planes de evaluación, el objeto de la evaluación varía, aunque tiende, en general, a supervisar el cumplimiento de la normativa. Dos Comunidades (Navarra y La Rioja) evalúan sus centros de acuerdo con el rendimiento de sus alumnos, al igual que hace el País Vasco a través de su programa de evaluación de la Educación Secundaria Obligatoria.

En dos países en los que el modelo de evaluación está descentralizado, llegando al ámbito de las autoridades locales, son éstas quienes establecen, al menos en parte, los aspectos a evaluar, realizándose la evaluación de los resultados siempre por iniciativa de dichas autoridades.

En **Dinamarca**, la evaluación llevada a cabo por las administraciones locales se centra, generalmente, en asuntos definidos con exactitud y se limita a los procesos educativos. No obstante, un grupo de municipios cada vez mayor, que fijan objetivos concretos (tales como la capacidad lectora de los alumnos, y la coherencia entre la educación Pre-escolar o Infantil y la enseñanza obligatoria) y la gestión administrativa y financiera descentralizada de los centros, evalúa los resultados de la actividad escolar. En la **República Checa**, son los titulares de cada centro los que fijan los aspectos a evaluar en los mismos.

SECCIÓN 3
ANÁLISIS DEL CONTENIDO DE LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN EXTERNA

El contenido de los criterios sólo puede compararse en el caso de los modelos de evaluación para los que se cuenta con el mismo nivel de información, en concreto, con una lista de criterios establecida por la administración central. Por eso esta comparación se limita a unos 10 países. No se han seleccionado las listas de criterios que no cubren una amplia gama de actividades escolares porque se centran, ante todo, en el cumplimiento de la normativa o únicamente en los procesos de evaluación interna. Es el caso de Islandia, Letonia y Rumanía (si la evaluación la lleva a cabo la CNEAEP).

A. Contenido de los parámetros de procesos

Por razones de análisis, los procesos incluidos en las listas predetermidas de criterios a escala nacional se han estructurado en torno a 14 categorías principales, dividiéndose cada una en varios parámetros (gráfico 2.3). *El orden establecido para estas categorías y parámetros busca, en la medida de lo* posible, reflejar la situación real de cada país y no encaja exactamente con ninguna de las listas de criterios analizadas, debido a las diferencias en los sistemas de clasificación. En otras palabras, un parámetro en la lista de un país puede ser una categoría de evaluación representada por varios parámetros en la lista de otro. Por ejemplo, en algunos países, las actitudes sociales de los alumnos forman parte de una categoría más general, como es el clima de los centros, mientras que en otros constituyen una categoría principal de por sí.

Cada tabla de evaluación aborda gran parte de las 14 categorías y cubre un amplio campo de actuación. De hecho, determinadas categorías, como los procesos de enseñanza-aprendizaje, la orientación y el apoyo a los alumnos, están prácticamente siempre presentes en todas las tablas de evaluación analizadas. Sin embargo, otros, como el funcionamiento de los órganos con representación mixta o la evaluación interna lo están menos.

Los centros asumen una amplia variedad de actividades. En cuanto a los alumnos se refiere, muchos parámetros indican que se espera que los centros vayan más allá de la enseñanza de conocimientos y competencias. Aquellos parámetros relacionados con el desarrollo de la personalidad y el fomento de las habilidades sociales están sólidamente representados, lo que requiere que profesores y directores tengan más que un conocimiento superficial de sus alumnos. La práctica docente de los profesores se evalúa de acuerdo con los parámetros relacionados con el contenido de sus clases y los métodos de enseñanza y materiales empleados, pero también con la calidad de su interacción con los alumnos, el respeto de cada personalidad y el desarrollo de su autoconfianza.

Otro aspecto que va más allá de de las funciones educativas de los centros, en sentido estricto, es su capacidad de apertura al mundo que les rodea. Las relaciones con los padres corresponden a un primer nivel de receptividad en tanto que los centros buscan implicarlos en la toma de decisiones o al menos tener en cuenta sus opiniones. Pero la mayoría de países va más allá, esperando que los centros colaboren entre sí y también con las instituciones de formación de Educación Superior o con el sector empresarial.

Los parámetros relacionados con el "liderazgo", tales como la coordinación de la actividad docente, la participación de los profesores o alumnos en la toma de decisiones, la comunicación de la información, la persecución de objetivos comunes y el compartir una "filosofía del centro", ilustran claramente los principios que subyacen a la evaluación de un centro educativo como entidad. En este sentido, se considera a este último como una organización en la que las relaciones entre sus miembros son tan importantes como sus acciones individuales.

GRÁFICO 2.3: PRINCIPALES PARÁMETROS DE PROCESOS INCLUIDOS EN LAS LISTAS PREDETERMINADAS PARA LA EVALUACIÓN EXTERNA DE LOS CENTROS EDUCATIVOS COMO ENTIDADES. ENSEÑANZA OBLIGATORIA, 2000/01

					UK						
	BE nl	ES_{1-3}	NL	PT	E/W_1, NI	SC_1	CZ_1	EE_1	LT_1	RO_1	SK_1
Enseñanza/aprendizaje en el aula											
Currículo/materia	✓	✓	✓(p)	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Métodos de enseñanza		✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Evaluación de los alumnos	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓
Participación de los alumnos		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Actitud de los alumnos hacia el aprendizaje	✓	$✓_3$	✓		✓	✓	✓			✓	✓
Interacción profesor/alumno	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓
Utilización de los deberes para casa					✓	✓	✓			✓	
Utilización/enseñanza de las TIC	✓		✓		✓		✓				
Tratamiento de las necesidades diferenciadas de los alumnos	✓(p)	✓	✓	✓	✓	✓	✓			✓	
Orientación y apoyo a los alumnos											
Orientación escolar	✓(s)	✓	✓	✓	✓	✓				✓	✓
Actividades de recuperación	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓
Actividad tutorial			✓		✓	✓(s)					
Desarrollo personal de los alumnos	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓
Desarrollo de las habilidades sociales de los alumnos	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Medidas para mejorar el comportamiento de los alumnos					✓						
Tratamiento de los alumnos con necesidades especiales	✓	$✓_{1-2}$	✓		✓	✓	✓				✓
Lucha contra el absentismo					✓			✓			
Funcionamiento de los órganos/organización del centro											
Junta/Consejo escolar		✓		✓	✓	✓		✓	✓		✓
Claustro de profesores		✓		✓				✓	✓		✓
Consejo de clase				✓							
Órganos consultivos			✓(p)				✓				✓
Sindicatos de estudiantes								✓	✓		
Política educativa/general del centro											
Oferta de cursos	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Definición de objetivos	✓	✓	✓		✓	✓	✓				✓
Política de deberes para casa			✓		✓	✓					
Proyecto de centro	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		
Reglamento interno del centro	✓	✓	✓		✓		✓		✓		
Informe anual		✓			✓	✓	✓		✓		
Relaciones entre el centro y la comunidad local/relaciones externas											
Relaciones con:											
- los padres	✓	$✓_3$	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓
- otros centros		✓	✓	✓	✓	✓	✓				✓
- las instituciones locales		✓	✓	✓	✓	✓	✓			✓	
- los responsables de educación	✓		✓				✓				✓
- la comunidad local en general			✓		✓	✓				✓	✓
Difusión de documentos sobre la oferta educativa, las actividades y/o el rendimiento de los alumnos	✓		✓		✓		✓		✓	✓	
Participación en programas locales, actividades en el entorno local		$✓_3$	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	
Participación en programas internacionales	✓			✓			✓				

					UK						
	BE nl	ES$_{1-3}$	NL	PT	E/W$_1$, NI	SC$_1$	CZ$_1$	EE$_1$	LT$_1$	RO$_1$	SK$_1$
Gestión de los recursos humanos											
Desarrollo profesional	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓
Apoyo a los nuevos docentes	✓		✓		✓	✓	✓	✓			
Criterios para la distribución de los alumnos en las clases y/o de las clases a los profesores	✓	✓$_{2-3}$	✓			✓	✓			✓	✓
Distribución de las tareas no relacionadas con la docencia	✓		✓		✓		✓	✓		✓	
Número de docentes y su titulación	✓		✓(p)		✓	✓	✓			✓	✓
Política de salarios y/o existencia de incentivos							✓	✓			
Política en caso de que existan puestos vacantes	✓	✓$_3$									
Gestión del tiempo escolar											
Duración de las clases			✓								
Periodicidad de las vacaciones	✓										
Tiempo asignado a cada materia	✓	✓$_2$	✓		✓	✓	✓				✓
Gestión del tiempo durante las clases		✓$_{1-2}$	✓	✓	✓		✓				✓
Actividades extraescolares											
Organización de estas actividades	✓	✓$_3$	✓(s)	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Evaluación interna											
- de la enseñanza		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓			
- del centro	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓				
- de los profesores/del director				✓	✓	✓	✓				✓
Medidas adoptadas tras la evaluación interna			✓		✓	✓					
Participación del personal en la evaluación interna					✓	✓					
Liderazgo											
Actividad del director/equipo directivo	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓			
Seguimiento y consecución de objetivos comunes	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓			✓
Cumplimiento del reglamento interno			✓					✓	✓	✓	✓
Mejoras llevadas a cabo desde la última inspección					✓		✓				
Coordinación, comunicación interna y/o participación en la toma de decisiones	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓			✓
Gestión de los conflictos				✓	✓	✓					✓
Valores comunes del centro		✓$_3$	✓		✓	✓			✓	✓	✓
El clima del centro											
Relaciones:											
- entre los alumnos	✓	✓$_{1,3}$	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓
- entre los profesores	✓	✓$_{1,3}$	✓	✓	✓	✓					
- profesores/alumnos	✓	✓$_{1,3}$	✓(s)	✓	✓	✓	✓			✓	✓
Gestión de las instalaciones											
Utilización del espacio y de la infraestructura de acuerdo con las necesidades educativas	✓	✓$_2$	✓(s)	✓	✓	✓	✓	✓			✓
Estado de las aulas/edificios	✓			✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓
Gestión de los recursos financieros y materiales											
Utilización de los recursos operativos (cualitativa)	✓	✓$_{2-3}$	✓			✓	✓	✓		✓	✓
Utilización/estado de los equipos científicos	✓	✓$_2$	✓	✓	✓	✓	✓	✓			✓

					UK						
	BE nl	ES_{1-3}	NL	PT	E/W_1, NI	SC_1	CZ_1	EE_1	LT_1	RO_1	SK_1
Utilización/estado del equipo de las TIC	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓			✓
Gestión del presupuesto salarial							✓	✓			
Gestión del presupuesto operativo	✓	$✓_{2-3}$	✓	✓			✓	✓	✓	✓	✓
Gestión del presupuesto global (incluidos salarios y recursos operativos)					✓	✓					
Gestión de los recursos adicionales y específicos	✓				✓	✓					
Procedimientos administrativos											
Calidad de la gestión administrativa de:											
– la inscripción de los alumnos		$✓_{1,3}$	✓	✓							
– el registro de faltas/asistencia		$✓_{1,3}$	✓	✓	✓			✓			
– los expedientes de los alumnos		$✓_1$	✓	✓	✓		✓	✓			✓
– los boletines de notas de los alumnos (relativos a su rendimiento)		$✓_1$	✓	✓	✓					✓	
– los expedientes del personal				✓	✓		✓				✓
– las fichas de evaluación del personal				✓	✓						
Tratamiento de las quejas			✓								
Cumplimiento de la normativa en relación con los certificados expedidos a los alumnos				✓							

(p) = Educación Primaria (s) = Educación Secundaria inferior
Significado de los subíndices: véase la nota explicativa correspondiente al gráfico 2.1.

Fuente: Eurydice.

Notas adicionales

Bélgica (BE nl), España (Andalucía y las **Islas Canarias)** y **Rumanía**: el clima del centro se considera más un resultado que un proceso (véase la sección B).
España (Andalucía y las **Islas Canarias), Reino Unido** (E/W/NI) y **Rumanía**: las relaciones con la comunidad local se consideran más un resultado que un proceso (véase la sección B).
Países Bajos: dentro de la categoría "Gestión de los recursos humanos", el parámetro "Número de docentes y su titulación" hace referencia al equilibro entre el número de hombres y de mujeres en la profesión docente.
Portugal: el gráfico sólo muestra aquellos criterios utilizados durante la evaluación global del centro y no los empleados generalmente por los inspectores a la hora de supervisar la gestión del mismo (para más información, véase la introducción general).
Reino Unido(E/W/NI): el parámetro "Política de deberes para casa" incluido en la categoría "Política educativa/general del centro" y el parámetro "participación del personal en la evaluación interna" incluido en la categoría "Evaluación interna" sólo se evalúan en Irlanda del Norte. El parámetro "Mejoras llevadas a cabo desde la última inspección" incluido en la categoría "Liderazgo" sólo se evalúa en Inglaterra y Gales.
Los criterios para Inglaterra se han extraído del documento de referencia *Inspecting Schools: The Framework*, vigente desde enero de 2000. La nueva edición, en vigor desde septiembre de 2003, contiene algunos cambios significativos (para más información, la dirección de Internet correspondiente a esta publicación está disponible en la sección "Referencias").
Reino Unido(SC): bajo la categoría "Política educativa del centro", el parámetro "Definición de objetivos" sólo se ha evaluado desde la edición de 2002 de *How good is our school?*
República Checa: bajo la categoría "Relaciones externas del centro" el parámetro "Participación en programas internacionales" sólo se ha evaluado desde la edición de 2002 del manual de inspección.

Nota explicativa

El gráfico muestra los modelos de evaluación para los que las autoridades centrales o superiores han establecido de antemano listas de criterios que abarcan todas las actividades del centro, teniendo presentes tanto el cumplimiento de la normativa como las prácticas desarrolladas por los centros en el marco de su autonomía. Por esta razón, no se analizan aquí los casos de Islandia (en cuanto a la evaluación de los métodos de evaluación interna se refiere), Letonia y Rumanía (por lo que respecta a la evaluación llevada a cabo por la CNEAEP).

B. Contenido de los parámetros de resultados

En los países con listas de criterios fácilmente comparables, está claro que existen muchos menos parámetros de resultados, centrados principalmente en los alumnos, que de parámetros de procesos. Los parámetros pueden referirse a datos cuantitativos y cualitativos (gráfico 2.4).

GRÁFICO 2.4: PRINCIPALES PARÁMETROS DE RESULTADOS INCLUIDOS EN LAS LISTAS PREDETERMINADAS DE CRITERIOS PARA LA EVALUACIÓN EXTERNA DE LOS CENTROS EDUCATIVOS COMO ENTIDADES. ENSEÑANZA OBLIGATORIA, 2000/01

					UK						
	BE nl$_{(s)}$	ES$_{1-3}$	NL	PT	E/W$_3$, NI	SC$_1$	CZ$_1$	EE$_1$	LT$_1$	RO$_1$	SK$_1$
Datos cuantitativos											
Índice de éxito/fracaso en la promoción de un año al siguiente o de una etapa a otra, porcentaje de alumnos admitidos en Educación Especial, tasa de abandono	●	●	●	●				●	●		●
Resultados en tests o en exámenes (que pueden tener relación con habilidades sociales o capacidades cognitivas)	●	●	●	●	●	●		●	●	●	●
Absentismo escolar	●	●$_3$	●		●	●					
Trayectoria tras la enseñanza obligatoria	●		●					●	●	●	
Datos cualitativos											
Habilidades sociales de los alumnos	●	●$_3$			●		●			●	●
Capacidades cognitivas de los alumnos	●	●$_2$	●$_{(p)}$		●	●	●			●	●

(p) = Educación Primaria (s) = Educación Secundaria inferior

Significado de los subíndices: véase la nota explicativa correspondiente al gráfico 2.1.

Fuente: Eurydice

Notas adicionales

Bélgica (BE nl): los parámetros de resultados para la Educación Primaria se han establecido a partir de 2000/01, aunque su adopción aún no se ha generalizado. Son similares a los utilizados para la Educación Secundaria.
Portugal: el gráfico sólo muestra los criterios utilizados durante evaluación global del centro y no los que normalmente emplean los inspectores a la hora de supervisar la gestión de los centros (para más información, véase la introducción general).
Reino Unido (E/W/NI): además de los parámetros mencionados en el gráfico, también se evalúa la actitud de los alumnos hacia el centro, su comportamiento y su desarrollo personal, que pueden considerarse como resultados.

Nota explicativa

El gráfico muestra los modelos de evaluación para los que las autoridades centrales o superiores han establecido de antemano listas de criterios que abarcan todas las actividades de los centros (desde el punto de vista de los procesos y de los resultados) y que tienen en cuenta tanto el cumplimiento de la normativa como las prácticas llevadas a cabo por los centros en el marco de su autonomía. Por esta razón, no se analizan aquí los casos de Islandia (en cuanto a la evaluación de los métodos de evaluación interna se refiere), Letonia y Rumanía (por lo que respecta a la evaluación llevada a cabo por la CNEAEP).

Pueden distinguirse tres grandes grupos.

En la Comunidad flamenca de Bélgica, España, los Países Bajos, el Reino Unido, Rumanía y Eslovaquia, los centros se evalúan de acuerdo con varios parámetros de resultados, relacionados tanto con aspectos cuantitativos, como con aspectos cualitativos asociados al desarrollo cognitivo de los alumnos o a su comportamiento social.

En Portugal, Estonia y Lituania, sólo se tienen en cuenta los parámetros de resultados cuantitativos relacionados con el rendimiento académico de los alumnos, su tasa de absentismo o la trayectoria seguida al finalizar la escolarización obligatoria.

En la República Checa, la Inspección se centra únicamente en los datos cualitativos, lo cual puede atribuirse al hecho de que no existan exámenes, ni a escala nacional, ni por parte de los centros durante la enseñanza obligatoria.

A la hora de evaluar a los alumnos se tiene en cuenta su rendimiento en distintos tipos de tests o exámenes. Por ejemplo, en el Reino Unido (Escocia) se utilizan tests nacionales y en Rumanía internacionales. Esto mismo ocurre con los resultados de los exámenes organizados por los propios centros, como es el caso de la Comunidad flamenca de Bélgica([1]), los Países Bajos, el Reino Unido (Escocia) y Eslovaquia.

En el **Reino Unido (Escocia)**, la situación es particular, pues los inspectores evalúan los centros por medio de un indicador de rendimiento compuesto, que integra distintos tipos de parámetros de resultados. Estos parámetros incluyen el rendimiento de los alumnos en los exámenes nacionales, la calidad de su aprendizaje y, en particular, los progresos realizados y el grado de satisfacción de sus necesidades, especialmente en lo que a su ritmo normal de aprendizaje se refiere.

En cuatro países, los inspectores ponen el acento en los resultados obtenidos en materias concretas, en la mayoría de los casos, en la lengua materna y en las Matemáticas.

En **España (Islas Canarias)**, los inspectores se centran en los resultados de los exámenes realizados tras cursar los cuatro primeros años de la enseñanza obligatoria en las asignaturas de Lengua y Literatura Española, Matemáticas y Lengua Extranjera. En los **Países Bajos**, los inspectores encargados de la Educación Primaria tienen en cuenta los resultados de los tests realizados por un instituto nacional para medir la evolución de los alumnos en lectura, ortografía y cálculo, así como sus destrezas comunicativas escritas y orales y de procesamiento de la información. En **Portugal**, en el caso de los exámenes que permiten a los alumnos promocionar de una etapa educativa a otra, los inspectores prestan especial atención a los resultados en Matemáticas y Portugués. En el **Reino Unido (Inglaterra y Gales)**, las inspecciones realizadas por el Ofsted/Estyn se centran en los datos de rendimiento de los alumnos al final de cada etapa educativa, especialmente en Inglés, Matemáticas y Ciencias.

En ocho países, las capacidades cognitivas de los alumnos se evalúan cualitativamente como resultados de la acción educativa.

Por ejemplo, en la **Comunidad flamenca de Bélgica**, los inspectores evalúan la habilidad de los alumnos para resolver problemas, sus competencias para procesar información y su capacidad para comunicar sus conocimientos, cooperar de manera apropiada y asumir sus responsabilidades, etc. En la **República Checa**, los inspectores evalúan el nivel de conocimientos de los alumnos y sus capacidades cognitivas observándolos directamente en el aula. En **Rumanía**, los inspectores evalúan el grado de posesión de las destrezas básicas de comunicación escrita y oral de los alumnos, así como su habilidad para el cálculo y su capacidad para manipular creativamente los conocimientos teóricos adquiridos en las lecciones previas y su uso para continuar progresando. En **Eslovaquia**, los inspectores evalúan el grado de interés de los alumnos por aprender, así como su capacidad para autoevaluarse y para poner sus conocimientos teóricos en práctica, y su nivel de comunicación oral y escrita.

([1]) En la Comunidad flamenca de Bélgica no existen tests estandarizados organizados por las autoridades superiores de la Comunidad.

Las habilidades sociales de los alumnos se evalúan como resultado de la educación en seis países.

Por ejemplo, los inspectores evalúan el bienestar de los alumnos en el aula y en el centro en general en la **Comunidad flamenca de Bélgica**, su implicación en las actividades extraescolares y en los procesos de toma de decisiones, así como sus actitudes y valores en **España (Islas Canarias)**, su capacidad de relación en el **Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte)**, sus competencias sociales en general en la **República Checa**, su implicación en las actividades extraescolares tal y como se refleja en el informe del centro sobre dichas actividades en **Rumanía** y sus actitudes (sensibilidad y cultura) y relaciones con otros (si resuelven los conflictos de manera socialmente aceptable y colaboran entre ellos) en **Eslovaquia**.

SECCIÓN 4
NIVELES DE EXIGENCIA DE LA EVALUACIÓN EXTERNA

En la mayoría de los países implicados, los niveles de exigencia definidos en las listas de criterios establecidas en el ámbito central contienen escalas de puntuación. Estas escalas se elaboran para que los evaluadores tengan a su disposición un marco de referencia donde poder contrastar sus observaciones y que pueda utilizarse de guía para asignar las calificaciones al centro. El análisis de las mismas en el punto A se ocupa únicamente de los criterios de procesos. La cuestión de si los niveles de exigencia son prácticamente los mismos en todos los centros o varían según las características concretas de cada uno se analiza en relación con los criterios de resultados dentro del punto B.

A. Escala de puntuación para los criterios de procesos

Se distinguen cuatro grupos posibles en los 11 países que tienen listas de criterios:

a. para cada parámetro analizado se propone una escala de puntuación especial con descripciones precisas de los diferentes niveles de rendimiento posibles;

b. se emplea la misma escala de evaluación, con distintos grados, para todos los parámetros evaluados;

c. únicamente se utiliza una escala de puntuación para reflejar la actividad global de los centros;

d. la autoridad central o superior no establece ninguna escala para la evaluación de los centros.

A.1. Una escala específica para cada parámetro

Para cada parámetro evaluado existen en el Reino Unido (Escocia), Estonia y Eslovaquia descripciones específicas que corresponden a los diferentes niveles de realización y permiten a los centros recibir una nota o puntuación. Existen cuatro niveles en Escocia y dos en Estonia y Eslovaquia (correspondientes a una situación satisfactoria o insatisfactoria).

En **Escocia**([2]), la calidad del proceso de enseñanza se evalúa a través de tres indicadores: (a) la variedad y adecuación de los métodos de enseñanza, incluida la utilización de los deberes para casa, (b) la claridad y finalidad de las exposiciones y explicaciones de los profesores y (c) la calidad del diálogo profesor/alumno.

Para cada uno de estos tres indicadores los inspectores asignan una puntuación entre 1 y 4. Se describe en detalle qué es lo que deberían observar para asignar dicha puntuación. Por ejemplo, para otorgar la máxima puntuación, 4, han de observar que:

- los métodos de enseñanza son lo suficientemente variados y van acompañados de una elección apropiada de actividades y experiencias de aprendizaje. El trabajo en casa se utiliza de manera eficaz;
- las explicaciones, exposiciones e instrucciones de los profesores carecen de ambigüedad y se emiten en un tono adecuado. Se comparte la finalidad de las actividades con los alumnos, procurando explicarles el trabajo en el contexto de lo que de hecho ya saben y lo que ya pueden hacer;
- los profesores interactúan eficazmente con la totalidad de la clase, grupos o individuos. El diálogo de los profesores con los alumnos promueve su aprendizaje y aumenta su confianza en sí mismos (...).

Los inspectores asignan a los centros una puntuación de 2 si observan que:

- existe cierta variedad en los métodos de enseñanza, pero es limitada y las experiencias de aprendizaje no siempre se eligen de forma apropiada. Si se mandan deberes para casa, éstos no siempre están bien planificados o relacionados con el trabajo de clase;
- las explicaciones y exposiciones de los profesores suelen requerir explicaciones complementarias. No siempre se deja claro a los alumnos la finalidad de las actividades;
- aunque los profesores interactúan varias veces con la clase, grupos e individuos, la calidad del diálogo profesor/alumno no siempre promueve el aprendizaje eficaz o aumenta la confianza en sí mismos de éstos (...).

En **Eslovaquia**, por ejemplo, la planificación estratégica de las tareas se evalúa desde el punto de vista de su calidad y eficacia, del grado de consecución de sus objetivos y de la eficaz supervisión por parte de los centros.

Para que los centros obtengan una puntuación positiva con relación a estos parámetros, los inspectores han de observar, entre otros aspectos, que:

- la dirección del centro pone en marcha un plan de acción estratégico que lleva al desarrollo del mismo;
- se aceptan y ponen en marcha las tareas prioritarias y operativas presentadas a los miembros del equipo pedagógico, al equipo directivo, a los padres y al responsable de educación.

Para que la situación del centro se considere negativa, los inspectores han de llegar, entre otras, a las siguientes conclusiones:

- el centro no ha establecido actuaciones prioritarias;
- no se elaboran actuaciones prioritarias y, a largo plazo, las tareas no están claras, no se define su responsabilidad y no se evalúan ni presentan, no son aceptadas por el personal del centro ni por los padres y no se llevan a la práctica.

([2]) Esta información se ha tomado de la edición de 1996 del manual utilizado por los inspectores escoceses *How good is our school?*. En el año 2002 se publicó una nueva edición. Para más información, véase su dirección de Internet incluida en la sección "Referencias".

A.2. Aplicación de una escala única para cada parámetro

En España (Andalucía), los Países Bajos, Portugal, el Reino Unido (Inglaterra) y Rumanía se emplea la misma escala de clasificación para cada parámetro.

Por ejemplo, en los **Países Bajos**, los inspectores otorgan una puntuación de 1 a 4 en función del equilibrio entre los puntos fuertes y débiles.

Globalmente débil: esto significa que las mejoras son fundamentales respecto a la mayoría de aspectos (o indicadores) de los criterios de calidad.

Más puntos débiles que fuertes: esto indica que las mejoras deberían llevarse a cabo respecto a los aspectos (o indicadores) más importantes.

Más puntos fuertes que débiles: el centro aún puede mejorar la calidad de determinados aspectos (o indicadores).

Globalmente fuerte: el centro tiene un funcionamiento óptimo respecto a todos o a casi todos los aspectos (o indicadores).

Por ejemplo, para determinar la calidad de la gestión del tiempo de aprendizaje en un centro concreto, los inspectores otorgan una puntuación de 1 a 4 para cada parámetro correspondiente a esta categoría. A continuación obtienen la puntuación media para emitir un juicio sobre el centro en lo relativo a la gestión de su tiempo de *aprendizaje*.

PEA 2 (proceso de enseñanza / aprendizaje)	Tiempo de aprendizaje	
	Los alumnos disponen de tiempo suficiente para dominar el currículo	
	Indicadores:	
PEA 2.1	El centro ha previsto suficiente tiempo de instrucción.	1 2 3 4
PEA 2.2	El centro trata de evitar la pérdida innecesaria de tiempo de instrucción.	1 2 3 4
PEA 2.3	El centro se encarga de que el tiempo de instrucción asignado para el Neerlandés y el Cálculo/Matemáticas esté orientado a las necesidades educativas de la población escolar.	1 2 3 4
PEA 2.4	Los profesores cumplen el tiempo de instrucción previsto.	1 2 3 4
PEA 2.5	Los profesores varían la cantidad de tiempo de aprendizaje asignado a los alumnos en función de las necesidades educativas.	1 2 3 4
Norma: PEA 2.1 y PEA 2.4 con puntuación mínima de 3	Juicio	1 2 3 4

Para que la puntuación del centro se considere suficiente, éste ha de alcanzar para cada categoría un cierto nivel mínimo. Por ejemplo, en el caso de la gestión del tiempo de aprendizaje, el centro ha de haber alcanzado, al menos, el nivel 3 (más puntos fuertes que débiles) para los parámetros PEA 2.1 y PEA 2.4. Si no se cumplen los requisitos mínimos, el centro ha de tomar las medidas necesarias para mejorar su situación y estará sujeto a una evaluación adicional (véase el capítulo 3, secciones 1 y 2).

Allí donde ha de aplicarse la misma escala para cada parámetro, la puntuación se otorga según el grado de optimización alcanzado por la situación ideal. En los cinco países analizados está claro que la estructura de las escalas de puntuación es muy similar. No obstante, el número de niveles existente varía de un país a otro.

En **España (Andalucía)**, los inspectores emplean una escala de 1 a 5 para medir la manera en que los centros desarrollan indicadores cualitativos.

En **Portugal**, cada aspecto central de la evaluación se representa por medio de diversos parámetros y se le asigna una puntuación entre 1 y 4, en función de la proporción de parámetros en los que el centro alcance los resultados esperados.

En el **Reino Unido (Inglaterra)**, los inspectores utilizan una escala de 7 puntos para emitir juicios. Estos juicios se resumen en el informe de inspección elaborado según un formato determinado con el que se pretende proporcionar al centro unas bases claras para poner en marcha cambios.

En **Rumanía**, el nivel de realización de cada criterio se mide en una escala de 1 a 5.

En los Países Bajos, Portugal y Rumanía existen unos niveles mínimos por debajo de los cuales la situación de un centro se considera insatisfactoria. En España (Andalucía), el objetivo es más bien establecer un nivel de desarrollo o realización que, a menos que sea óptimo, siempre requerirá más mejoras. En el Reino Unido (Inglaterra), los inspectores deben establecer si un centro se encuentra en una situación insatisfactoria, además de los juicios emitidos mediante la escala de puntuación.

En **España (Andalucía)**, una puntuación de 3 indica que el centro presenta un nivel de desarrollo apropiado para el indicador. Una puntuación por debajo de 3 indica que el centro otorga escasa prioridad a este indicador.

En el **Reino Unido (Inglaterra)**, los inspectores han de determinar si el centro se encuentra dentro de las categorías problemáticas. Los manuales para los inspectores constituyen una guía adicional para elaborar estos juicios, que ponen en marcha procedimientos concretos. Así, por ejemplo, los bajos niveles de enseñanza y aprendizaje, la ruptura de la disciplina o la pérdida significativa de la confianza en el director por parte del personal y/o de los padres y/o del consejo escolar indican que el centro está fallando o es probable que falle a la hora de proporcionar a sus alumnos un nivel aceptable de enseñanza. Es entonces cuando se toman medidas especiales (véase el capítulo 3, secciones 1 y 2).

A.3. Una escala de puntuación aplicada a la actividad global de los centros

Este es el caso de la Comunidad flamenca de Bélgica y el de la República Checa.

En la **Comunidad flamenca de Bélgica** se utiliza una escala con tres niveles para emitir un juicio global: visión positiva; visión positiva en relación con un determinado periodo o determinados aspectos y una visión negativa.

En la **República Checa**, los propios inspectores determinan, basándose en su propia experiencia, lo que esperan de un centro para cada parámetro de la lista. La única escala de clasificación a su disposición ha de usarse para juzgar la gestión del personal y las condiciones materiales del centro, así como sus procesos educativos y sus resultados. Sus cinco niveles se disponen por orden para indicar si los puntos fuertes superan a los débiles o viceversa.

Niveles	Descripción
Excelente	De primer orden; ejemplar
Muy bueno	Claro predominio de los puntos fuertes, pocas carencias de tipo formal, por encima o generalmente por encima del nivel medio
Medio	Equilibrio entre los puntos fuertes y débiles; nivel medio
Pasable	Predominio de los puntos débiles: marcadas carencias y lagunas evidentes
Inaceptable	Carencias materiales que ponen en peligro el desarrollo de los procesos educativos y de formación.

A.4. Ausencia de una escala de puntuación establecida por la autoridad central

Es el caso de España (Cataluña y las Islas Canarias) y Lituania.

B. Referencia a un nivel uniforme establecido para los criterios de resultados

En las listas predeterminadas de criterios para la evaluación externa, los niveles de exigencia definidos para los criterios de resultados cuantitativos seleccionados pueden ser uniformes o heterogéneos, según las características individuales de los centros. La situación de España (Islas Canarias) no se analiza aquí puesto que no existen niveles de exigencia comunes a todos los centros.

En las **España (Islas Canarias)**, el inspector, primeramente, recopila la información relativa a los parámetros comunes a todos los centros. Después, el Comité Técnico del Plan de Evaluación (de cuya administración se encarga la Comunidad Autónoma) elabora un informe descriptivo sobre el centro, que incluye los criterios de evaluación propuestos, prestando especial atención a su situación concreta. Finalmente, el inspector evalúa el centro según dichos criterios.

GRÁFICO 2.5: UNIFORMIDAD DE LOS NIVELES DE EXIGENCIA PARA LOS CRITERIOS DE RESULTADOS SELECCIONADOS DE LAS LISTAS PREDETERMINADAS PARA LA EVALUACIÓN EXTERNA DE LOS CENTROS EDUCATIVOS COMO ENTIDADES. ENSEÑANZA OBLIGATORIA, 2000/01

	Niveles de exigencia establecidos por la autoridad central	el evaluador
Uniforme para todos los centros	BE nl, ES_2, EE_1, LT_1, RO_1	CZ
Depende de la situación del centro concreto	ES_1, NL	
Uniforme para todos los centros y dependiente de la situación del centro concreto o de las características de sus alumnos	PT, UK $(E/W)_1$, UK $(SC)_1$, SK_1	

Significado de los subíndices: véase la nota explicativa correspondiente al gráfico 2.1.

Fuente: Eurydice.

Nota adicional

Portugal: el gráfico muestra únicamente aquellos criterios utilizados durante la evaluación global del centro y no los empleados normalmente por los inspectores en su tarea de supervisar la gestión de los centros (para más información, véase la introducción general).

Nota explicativa

El gráfico muestra los modelos de evaluación para los que se han establecido, a escala central o superior, listas predeterminadas de criterios que abarcan todas las actividades de los centros (desde el punto de vista de los procesos y de los resultados) y que analizan tanto el cumplimiento de la normativa como las prácticas que los centros han desarrollado en el marco de su autonomía. Por esta razón, no se analizan aquí los casos de Islandia (en cuanto a la evaluación de los métodos de evaluación interna se refiere), Letonia y Rumanía (por lo que respecta a la evaluación llevada a cabo por la CNEAEP).

La situación más común es que, cuando se juzga a los centros basándose en los resultados de sus alumnos en los tests nacionales o en los exámenes conducentes a titulaciones oficiales, se espera que cada centro se esfuerce por alcanzar resultados iguales o superiores a la media nacional. Este modelo, que busca claramente garantizar que todos los centros tiendan hacia niveles comunes, es el único adoptado en cinco países.

Por ejemplo, en la **Comunidad flamenca de Bélgica**, los resultados de cada centro se comparan con la media de la Comunidad para todos los centros. En **Estonia**, los inspectores evalúan los resultados que los alumnos de cada centro obtienen en los tests nacionales, así como el número de alumnos que repite curso, estableciendo el número de puntuaciones "insatisfactorias" por asignatura y curso.

En **Lituania**, en el caso de los resultados obtenidos por los alumnos al finalizar la Educación Secundaria inferior, la situación óptima es aquélla en la que durante los dos o tres años anteriores, al menos el 30% de los *alumnos ha superado el examen final de la Educación Secundaria inferior con calificaciones entre 7 y 10*, mientras que al menos el 30% de ellos ha continuado su educación en centros de Educación Superior o cen-

tros profesionales, y no menos del 25% lo ha hecho en centros de secundaria.

En **Rumanía**, el rendimiento de los alumnos en cada asignatura se compara con la media de los centros del mismo condado. Esto se aplica a los resultados de los alumnos en las competiciones nacionales o internacionales.

Otro modelo supone que los evaluadores tengan en cuentra las características de cada centro a la hora de emitir su juicio. Este modelo concede mayor importancia a las diferencias en el número de alumnos y las situaciones de los centros, buscando enfatizar sus logros (valor añadido), más que el esforzarse por alcanzar, en líneas generales, resultados similares. Este modelo, que reconoce que no todos los centros son iguales, es el único utilizado en dos países.

En **España (Andalucía)**, los resultados de los alumnos en cada etapa, asignatura y curso se evalúan en relación con los resultados previos del centro. En los **Países Bajos**, en la Educación Primaria, los resultados de los alumnos al final de cada etapa, incluidos los índices de fracaso y los porcentajes de aquéllos que han tenido que repetir curso, se consideran satisfactorios si se encuentran en la media de los centros con poblaciones de alumnos comparables. En la Educación Secundaria, el rendimiento de los alumnos de un centro concreto se compara con lo que se espera de ellos tras conocerse los resultados del test realizado al finalizar la Educación Primaria.

Por último, existen situaciones en las que ambos modelos se contemplan simultáneamente. Se espera que todos los centros alcancen o superen un determinado nivel de resultados y, al mismo tiempo, se tiene en cuenta sus características distintivas (principalmente en términos de población escolar) sea para explicar sus dificultades para alcanzar dicho nivel o sea para animar a un centro a ir aún más lejos si parece que los alumnos poseen las capacidades exigidas.

En **Portugal**, los centros se evalúan de acuerdo con los resultados de sus alumnos al final de cada curso o etapa, comparando su rendimiento con el de la media nacional. El rendimiento se mide de manera global según los porcentajes de éxito en las distintas materias. Asimismo, se mide en función del valor añadido del centro (con especial atención a la edad de los alumnos y al nivel socioeconómico de sus padres), así como por medio del uso de indicadores de eficacia. En el **Reino Unido (Inglaterra)**, los inspectores evalúan los centros comparando los resultados de sus alumnos con niveles aplicables para todos los alumnos, como los establecidos por el *National Curriculum*. No obstante, también evalúan si los resultados de un centro concreto alcanzan o superan la media de todos los centros y si son altos en comparación con otros centros con una población similar, o si muestran un valor añadido cuando se comparan con los resultados anteriores de sus alumnos. En el **Reino Unido (Escocia)**, los resultados de los alumnos en los exámenes nacionales se evalúan según los niveles nacionales establecidos para los alumnos con edades comprendidas entre los 5 y los 14 años. Para que a un centro se le conceda el nivel más alto posible, sus alumnos han de superar estos niveles nacionales. Si sus resultados, simplemente se corresponden con los niveles nacionales, al centro se le concede el nivel 3, el mínimo exigido para que su situación sea considerada aceptable. En la Educación Secundaria, los resultados de los alumnos se comparan con la media nacional y con los obtenidos en cursos inferiores. Los resultados de un centro pueden ser juzgados como insatisfactorios, incluso aunque alcancen los niveles nacionales, si se considera que sus alumnos son capaces de obtener mejores resultados.

Para alcanzar el nivel "positivo" en la escala de clasificación en **Eslovaquia**, los alumnos han de recibir la calificación de "bien" en las pruebas escritas, las actividades prácticas y las competiciones entre centros sobre materias concretas. Existe, de este modo, una tendencia a estandarizar las expectativas en relación con los resultados del aprendizaje. Lo mismo ocurre cuando se evalúan los centros basándose en los porcentajes de alumnos que acceden a la Educación Secundaria superior, pero prestando la debida atención a los resultados obtenidos por los alumnos en la enseñanza obligatoria.

Cuando se modifica el juicio relativo al rendimiento de los alumnos, se tienen en cuenta las características de la población escolar, incluido el origen social y los resultados previos, de dos maneras principales.

En los Países Bajos, el Reino Unido (Escocia) y Eslovaquia, los resultados de los alumnos en la Educación Secundaria se comparan con lo que se esperaba de ellos de acuerdo con sus resultados en los niveles educativos previos.

En los Países Bajos (Educación Primaria) y Portugal, los resultados de los alumnos de un centro se comparan con los de otros centros con una población similar. En Inglaterra se emplean los dos modelos.

SECCIÓN 5
CRITERIOS DE EVALUACIÓN INTERNA

La tendencia actual en muchos países es basar la evaluación externa en consideraciones objetivas, obligando a todos los evaluadores a utilizar listas de criterios establecidos de antemano por la autoridad central o superior. Del mismo modo, tanto si la evaluación interna es obligatoria o recomendada, existen, generalmente, instrucciones y recomendaciones sobre su contenido. La autonomía total es prácticamente inexistente. Las autoridades educativas influyen, pues, en los centros para que éstos establezcan los criterios para la evaluación interna, pero muy raramente les obligan a utilizar una lista predeterminada de criterios.

Cuando las autoridades educativas establecen los criterios y procedimientos de la evaluación interna, esta última adquiere, más bien, una dimensión **técnica** o administrativa. Este enfoque puede resultar interesante si la evaluación interna no tiene un objetivo concreto para el centro en cuestión, sino que, en cambio, pretende sentar las bases de un informe dirigido a las autoridades educativas acerca de sus actividades, uso de los recursos, rendimiento de sus alumnos, etc. Por el contrario, si el objetivo de la evaluación interna es mejorar la calidad de los centros, el enfoque técnico no sería la mejor opción. El peligro potencial, por un lado, es que la evaluación no cubriría las áreas más útiles para el centro correspondiente y, por el otro, que el centro evitaría la autocrítica para presentarse ante las autoridades educativas con una imagen favorable.

Si el objetivo de la evaluación interna es el desarrollo de la calidad del centro, ésta sería más eficaz si implicase **participación** o, en otras palabras, si el centro gozase de un alto grado de autonomía para decidir qué evaluar (y, por consiguiente, para seleccionar los criterios) y qué procedimientos utilizar. El personal del centro parece, de hecho, el más indicado para determinar los problemas que deben ser resueltos allí y para seleccionar los asuntos relevantes para la evaluación.

El gráfico 2.6 analiza los elementos que los centros de los diferentes países pueden tener en cuenta al definir los criterios, distinguiendo entre situaciones en las que se debe prestar obligatoriamente atención a un determinado tipo de información o categoría y aquéllas en las que sólo se recomienda que así lo hagan.

GRÁFICO 2.6: PRESCRIPCIONES O RECOMENDACIONES RELATIVAS A LOS DOCUMENTOS QUE DEBERÍAN TENERSE EN CUENTA PARA DETERMINAR LOS CRITERIOS DE EVALUACIÓN INTERNA DE LOS CENTROS. ENSEÑANZA OBLIGATORIA, 2000/01

	BE fr	BE de	BE nl	DK	DE	EL	ES	FR	IE	IT	LU	NL	AT	PT	FI	SE	UK (E/W)	UK (NI)	UK (SC)	IS	LI	NO	BG	CZ	EE	CY	LV	LT	HU	MT	PL	RO	SI	SK
A	●	●			●		●	●	○	●	(-)	●	●	○	▲	●	○		●	●	●	●	(-)			●			○		●	●		
B		●				●	●	●		●			○			○	○			●		●		●	●	●	●	●	○	●		●	●	●
C	●			●	●				○			●				●	○			●		●			●	●					●		●	
D				●												●	○			●		●									●			
E			○				●					○					○		○						○							○		○
F								●	○							○	●		○	○		○				●	○							
G								○	○								●		○	○														

● Prescripciones ● Recomendaciones

A Documentos de un centro que establecen su política educativa

B Lista de asuntos (generales o concretos) establecidos por las autoridades educativas centrales o superiores

C Legislación/objetivos en materia educativa o de gestión establecidos a escala nacional o superior

D Objetivos de las autoridades locales en materia educativa

E Documentos que especifican los criterios utilizados en la evaluación externa

F Indicadores basados en los resultados de los alumnos en los exámenes nacionales o regionales

G Indicadores sobre el rendimiento de los alumnos e indicadores de contexto, incluida la comparación con otros centros

(-): (véanse las notas del anexo).

Fuente: Eurydice.

Notas adicionales

Bélgica (BE nl): únicamente se tiene en cuenta la Educación Secundaria. No existen recomendaciones relativas a los criterios de evaluación interna para los centros de Educación Primaria.

Bélgica (BE de): la situación que se muestra en el gráfico hace referencia a dos artículos de un decreto de 1998 que aún no han entrado en vigor, pero que algunos centros han puesto en práctica de manera experimental.

Dinamarca y **Noruega**: las autoridades locales pueden establecer sus propias prioridades educativas.

Alemania: la información hace referencia a los 6 *Länder* en los que la evaluación interna es obligatoria.

España: (A) Andalucía; (B) Andalucía, las Islas Canarias y las 14 Comunidades Autónomas que carecen de planes de evaluación; (E) Cataluña.

Francia: (A) y (F) evaluación del proyecto de centro; (B) y (G) evaluación del proyecto de centro y evaluación realizada por el director.

Austria: los objetivos de la política educativa local o regional *(Regionale Bildungsplanung)* pueden asimismo tenerse en cuenta dentro de los criterios de evaluación interna.

Portugal: la situación que muestra el gráfico se refiere a un decreto de 1998 que regulaba la evaluación interna sin carácter prescriptivo. En 2000/01 sólo un número limitado de centros participaba en procesos de evaluación interna. Desde 2002 dicha evaluación se ha convertido por ley en obligatoria.

Reino Unido (E/W/NI): (D) únicamente Inglaterra y Gales.

Estonia: (B) evaluación realizada por los profesores y por el director del centro; (C) evaluación realizada por el director; (E) evaluación realizada por los profesores.

Chipre: la utilización de indicadores basados en el rendimiento de los alumnos en los exámenes nacionales se aplica únicamente en la Educación Secundaria.

Polonia: los indicadores sobre el rendimiento de los alumnos en los exámenes nacionales se han utilizado en la evaluación interna desde 2001/02.

Eslovenia: únicamente la evaluación realizada por los profesores.

Nota explicativa

Este gráfico no cubre los modelos o directrices simplemente propuestos a los centros que deseen utilizarlas. La totalidad de las medidas de apoyo que se oferta a los centros para la realización de la evaluación interna se analiza en el capítulo 4.

Las referencias (letras mayúsculas) de las notas adicionales se refieren a los siete tipos de documentos enumerados en el gráfico.

Aunque en casi todos los países el análisis de determinados elementos enumerados en el gráfico 2.6 es obligatorio o se recomienda, los centros poseen un cierto margen de libertad a la hora de definir los criterios. Sólo la Comunidad Autónoma de Cataluña, en España, especifica detalladamente los criterios de evaluación interna. Estos criterios son los mismos que los empleados por la Inspección para la evaluación externa. En el caso de los otros países, se constata que cuando el documento a tener en cuenta es detallado (lista de criterios, indicadores, etc.) y, por consiguiente, restrictivo, las autoridades educativas, en general, simplemente recomiendan a los centros su utilización. Por otra parte, el prestar especial atención a los objetivos de la política educativa o principales áreas de interés, que son menos detalladas es, por lo general, obligatorio.

La **política educativa específica del centro**, tal y como está establecida en su proyecto educativo o currículo, es con frecuencia el objeto de una evaluación interna. De hecho, aproximadamente en la *mitad de los países analizados, la evaluación interna debe analizar obligatoriamente hasta qué punto* la política del centro se ha llevado a la práctica. Esta obligación es totalmente consecuente con uno de los objetivos que más frecuentemente subyace a la evaluación interna, en concreto, el análisis por parte de los centros de cómo se refleja en la práctica la autonomía educativa –y a veces autonomía de gestión– que se les ha otorgado en muchos países en las últimas décadas. Además, los centros, por lo general, han de tener en cuenta **otros documentos** definidos por un nivel superior al del centro (documentos relativos a temáticas concretas, indicadores, criterios de evaluación externa, etc.).

En el **Reino Unido (Inglaterra)**, la evaluación interna se considera parte del ciclo de mejora escolar. Se espera que los centros analicen los resultados de los alumnos por medio de parámetros e indicadores de rendimiento, estableciendo objetivos concretos para los resultados de los alumnos, elaborando un plan de acción y evaluando su eficacia. Asimismo, las exigencias de las inspecciones externas influyen poderosamente en los centros, a los que se aconseja realizar una autoevaluación anual utilizando el marco de inspección del Ofsted.

En un grupo de países la evaluación interna no tiene relación con los objetivos propios del centro.

En **Francia**, en el caso de la evaluación llevada a cabo por el director, en **España** (las **Islas Canarias**) y **Malta**, la única restricción para determinar el objeto de la evaluación es que debe prestarse la necesaria atención a un conjunto de categorías determinadas a escala central. En **Malta**, se inició en 2002 un proceso para unificar los criterios de evaluación interna. Este proceso implica consultar a los directores así como realizar debates entre ellos.

Entre los países que especifican las **categorías** a tener en cuenta por los centros es evidente que los ámbitos de actividad cubiertos pueden ser más o menos precisos. En algunos de ellos, como Eslovenia y Eslovaquia, los únicos temas establecidos son, por ejemplo, la calidad del proceso educativo, además de la gestión de la calidad en el caso de Grecia y Estonia. En otros países, las categorías se formulan con más detalle. Todas ellas incluyen la obligación de tener en cuenta el rendimiento de los alumnos y con frecuencia conceden especial importancia a las relaciones externas del centro, tanto con la totalidad de la comunidad escolar como, más concretamente, con los padres.

Por ejemplo, en **Austria**, se recomienda que la evaluación interna abarque la enseñanza y el aprendizaje, el clima de aula y el clima del centro en general, los partenariados de los centros y sus relaciones externas, la gestión del centro y la profesionalidad y desarrollo del personal. Además, también han de elaborarse los indicadores que expresan inputs, procesos y resultados.

Por último, algunos países como Francia y el Reino Unido dan importancia a los resultados exhortando firmemente a los centros a utilizar indicadores relacionados con su propia actividad, lo cual les permite compararla con la de otros centros y, especialmente, con la de aquéllos con una población de alumnos similar. (Véase el capítulo 4, sección 3). Esta situación también se da, aunque en menor grado, en Islandia.

En Finlandia, las administraciones locales tienen derecho a establecer los procedimientos, objetos y criterios de evaluación interna de los centros, pero también pueden darles total libertad para tomar decisiones sobre su propia evaluación. Asimismo, se informa a los centros de sus resultados individuales en las evaluaciones nacionales.

Como ya se ha visto en la sección 3 del capítulo 1 (véase el gráfico 1.8), la **evaluación externa** en varios países **se basa, en parte, en el juicio emitido durante la evaluación interna.** Resulta interesante analizar si, en estos casos, los criterios u objeto de la evaluación interna los establecen las autoridades educativas.

Los Países Bajos, el Reino Unido, Rumanía y Eslovaquia, cuyas listas de criterios para la evaluación externa se establecen a escala central, recomiendan a los centros su utilización en la evaluación interna. Por el contrario, Letonia y Lituania, que también disponen de listas establecidas por la autoridad central, no realizan tal recomendación. La situación va a cambiar en Letonia a partir de 2004/05.

En términos generales, el que a los centros se les exija presentar un informe a las autoridades educativas no quiere decir, necesariamente, que la autoridad central o superior ejerza alguna influencia sobre los criterios de evaluación interna. Esto sí es pertinente en el caso de Suecia, donde los informes han de ajustarse a una estructura predeterminada y en Lituania, donde las categorías a cubrir por los informes se establecen a escala central.

En **Suecia**, está influencia aumentará a partir del otoño de 2004, puesto que en ese momento los centros se verán obligados a utilizar los criterios de evaluación externa establecidos por la NAE.

Por el contrario, en Hungría, no existe indicación oficial alguna en este sentido.

SÍNTESIS

Toda evaluación requiere una definición de criterios. Por lo que a la evaluación externa de los centros se refiere, el objetivo consiste en garantizar la máxima objetividad. Una de las muchas maneras de hacerlo es mediante el establecimiento, a escala central, de una lista común de criterios para todos los evaluadores. Dichas listas constituyen uno de los medios elaborados por las autoridades educativas para ayudar a los evaluadores a identificar con exactitud aquellos aspectos en los que deberían centrar su atención.

La autoridad de la que dependen los evaluadores es un factor importante para establecer las responsabilidades relativas a la definición de los criterios. Si los evaluadores dependen del nivel central o superior, se constata una tendencia hacia la uniformidad de los criterios mediante el establecimiento, en el ámbito central, de listas que todos los evaluadores han de utilizar. Esto se aplica a 13 países de un total de 20. Por el contrario, si los evaluadores dependen de las autoridades del gobierno local, no existen listas de criterios uniformes. Los evaluadores han de tener en cuenta la legislación u objetivos educativos establecidos por las distintas autoridades educativas, incluidas las de ámbito local. De hecho, se supone que cuando las autoridades locales fijan su propia política educativa, comprueban que los centros la llevan a la práctica y establecen los criterios de evaluación.

Asimismo, la identificación del órgano que determina los criterios es un asunto clave para la evaluación interna. Si esta última busca mejorar la calidad y el desarrollo de los centros, es importante que su personal, que es el mejor situado para decidir qué debería evaluarse, pueda jugar un papel activo en la definición de los criterios. Por el contrario, si la evaluación interna se utiliza, ante todo, para rendir cuentas ante las autoridades educativas o suministrar información atendiendo a los fines de la evaluación externa, es preferible que las propias autoridades determinen, en parte, los criterios. De este modo, tendrán a su disposición datos fácilmente comparables. En la práctica, en algunos países, los centros han de evaluarse a sí mismos en la búsqueda simultánea de ambos objetivos. Su personal podría, pues, experimentar tensión entre esos objetivos y tener dificultades al poner la práctica la evaluación.

Tradicionalmente, la evaluación externa se centraba en los medios (o procesos). La gestión del sistema educativo en función de los resultados apareció en los años 80 y 90, y hoy se tiene en cuenta el rendimiento de los alumnos en casi todas partes a la hora de definir los criterios de evaluación. A pesar de esta tendencia, los procesos desarrollados por los centros para alcanzar sus propios objetivos o aquéllos establecidos por las autoridades educativas siguen siendo un factor muy importante dentro de la evaluación externa. Se inpeccionan todos los centros para garantizar que cumplen con el reglamento y la normativa (como las relacionadas con la ratio alumno/profesor). Y, en la gran mayoría de países, también se evalúan los procesos desarrollados en el marco de la autonomía (educativa o de gestión) de los centros.

Las listas de criterios utilizados para la evaluación externa muestran variaciones de un país a otro. Por encima de esas diferencias, en términos de contenido los parámetros de procesos evaluados son muy parecidos. Además de la tarea de enseñar y aprender, se ocupan, ante todo, de la orientación y el apoyo a los alumnos, de las relaciones externas de los centros y, a veces, del desarrollo de una "filosofía del centro". Los resultados analizados están relacionados, principalmente, con las capacidades y conocimientos de los alumnos, así como con su trayectoria tras la finalización de la enseñanza obligatoria. En algunos países, los evaluadores únicamente consultan datos cuantitativos, mientras que en otros, la observación de las clases se utiliza para evaluar las habilidades sociales y las capacidades cog-

nitivas de los alumnos. Un enfoque cualitativo de este tipo puede permitir matizar los resultados derivados de datos cuantitativos.

Varios países han definido niveles de exigencia en sus listas de criterios. En general, parece que los Países Bajos y el Reino Unido (Inglaterra y Escocia) son los países que han especificado los niveles de exigencia con más detalle. Por el contrario, en España (Cataluña) y Lituania son los propios evaluadores quienes establecen los niveles de exigencia. Respecto a los procesos, si se definen en el ámbito central, con frecuencia conllevan el empleo de una escala de puntuación, que puede aplicarse a cada parámetro o bien de manera más global.

En cuanto a los resultados de los alumnos, las exigencias con relación a los centros se fijan de acuerdo con dos enfoques diferentes. Dentro del primero, todos los centros han de alcanzar o superar el nivel establecido, que puede ser la media nacional o un nivel fijado en el currículo. Dentro del segundo enfoque, también existe un nivel establecido, pero las características específicas de los alumnos de cada centro (input) se tienen en cuenta de forma que el nivel de exigencia pueda modificarse. Éstas pueden estar relacionadas con los niveles alcanzados por los alumnos durante las primeras etapas de la escolarización, el nivel socioeconómico de los padres, el origen étnico de los alumnos, etc. En Portugal y el Reino Unido (Inglaterra, Gales y Escocia), los dos enfoques se aplican paralelamente.

Si se tiene en cuenta el input a la hora de evaluar los centros, se puede ajustar el juicio emitido sobre ellos y determinar su valor añadido, en otras palabras, lo que realmente ofrecen a los alumnos. Poner de relieve el valor añadido de los centros es una de las formas de reconocer y valorar los logros de aquéllos en los que se matriculan grandes grupos de alumnos desfavorecidos. De hecho, no se espera que dichos centros obtengan los mismos resultados que aquéllos cuyas circunstancias son más favorables. Por otro lado, existe el temor de que si se tiene en cuenta el input, esto equivalga a aceptar que los niveles deben ser distintos de un centro a otro, y que varía la calidad de la educación dentro de un mismo país.

CAPÍTULO 3

PROCEDIMIENTOS Y UTILIZACIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN

INTRODUCCIÓN

Las cuatro primeras secciones de este capítulo se centran sobre todo en los procedimientos de la evaluación **externa** y la utilización de sus resultados. En la última sección se examina brevemente la utilización de los resultados de la evaluación **interna**.

La primera sección está dedicada a los procedimientos. Se examinan los documentos analizados por los evaluadores antes de realizar la visita al centro escolar. Asimismo, se muestran aquellos países en los que los evaluadores consultan a los miembros del centro antes de la elaboración del informe final. Por último, se precisa si existe un seguimiento de la evaluación y si éste es sistemático.

En la siguiente parte del capítulo se habla de la utilización de los resultados de la evaluación externa. Las posibles consecuencias de la evaluación, desde el punto de vista del centro escolar, se estudian en la segunda sección. En la tercera sección, el objeto del análisis lo constituye la publicación de los resultados: en concreto la comparación hace referencia a la difusión pública o no de los resultados, así como a la existencia de debates relacionados con esta problemática. La cuarta sección examina en qué *medida se utilizan los resultados de la evaluación externa de los centros escolares por parte de las* autoridades educativas centrales o superiores con el fin de evaluar el sistema educativo, y se mencionan brevemente otros medios a disposición de estas autoridades con el fin de evaluar el sistema.

Finalmente, la última sección se centra en la utilización de los resultados de la evaluación **interna**. Se identifica a los principales usuarios así como los diferentes tipos de usos que de ellos hacen.

A menudo resulta difícil integrar en el esquema del análisis anteriormente mencionado aquellos métodos de evaluación en los que los procedimientos y la utilización de los resultados se definen de forma local. Esta situación la encontramos en casi todos los países nórdicos, en el Reino Unido, la República Checa, Estonia y Eslovaquia, en el caso de al menos uno de los métodos de evaluación. Por lo tanto, estos métodos aparecen reflejados en el capítulo en función de la disponibilidad de información.

SECCIÓN 1
FASES DEL PROCESO DE EVALUACIÓN

Las tres fases o etapas del proceso de evaluación externa en las que se centra esta sección son las siguientes:

- La fase preliminar en la que los evaluadores tienen conocimiento de una serie de documentos antes de efectuar la visita al centro escolar;
- La consulta a los responsables del centro antes de la redacción del informe final de evaluación;
- El seguimiento de la evaluación *(follow up)* mediante el cual los evaluadores comprueban si los centros escolares responden de manera adecuada o no a las recomendaciones, e incluso a las instrucciones que se les dieron una vez concluida la evaluación.

Estas tres etapas no siempre se dan en todos los países.

A. Análisis preliminar de los documentos antes de la visita al centro escolar

En un gran número de países, los evaluadores recogen, de forma sistemática, distintos documentos que analizan **antes** de desplazarse a los centros. (gráfico 3.1).

GRÁFICO 3.1. ANÁLISIS PRELIMINAR DE LA INFORMACIÓN EN EL MARCO DE LA EVALUACIÓN EXTERNA DE LOS CENTROS COMO ENTIDADES. ENSEÑANZA OBLIGATORIA. 2000/2001

Recogida y análisis preliminar de la información	No hay recogida ni análisis preliminar de la información, o no hay visita
BE nl, ES_{1-5}, FR_1, IE, NL, PT, SE_2, UK $(E/W)_{1-2}$, UK(NI), UK $(SC)_1$, IS_{1-2}, LI, CZ_1, EE_1, CY, LV, LT_1, PL_{1-2}, RO_{1-2}, SI, SK_1	DE, FR_2, $LU_{(s)}$, AT, LT_2, HU_{1-2}

(:): EL

(–): BE fr, BE de, IT, LU (p), FI, NO, BG, MT (véanse las notas en el anexo)

(Δ): DK

(p) = Educación Primaria (s) = Educación Secundaria inferior

Subíndices: véase la nota explicativa

Fuente: Eurydice.

Nota explicativa

SIGNIFICADO DE LOS SUBÍNDICES UTILIZADOS EN LOS GRÁFICOS

a) Precisiones sobre los métodos de evaluación

Francia: (1) evaluación del proyecto de centro por el IEN *(escuelas de primaria, écoles)* y el IPR *(escuelas de secundaria inferior, collèges)*; (2) evaluación de los *collèges* por las *autorités académiques*.

Suecia: (1) evaluación llevada a cabo por el municipio y (2) supervisión de los centros escolares por la NAE, principalmente en caso de supuesto incumplimiento de la legislación nacional.

Reino Unido (E/W): evaluación conducida por (1) el Ofsted/Estyn y (2) las LEAs.

Reino Unido (SC): evaluación conducida por (1) la HMI y (2) las LAs.

Islandia: (1) evaluación de los métodos de evaluación interna y (2) evaluación de los centros escolares.

República Checa: evaluaciones efectuadas por (1) la Inspección y (2) la institución responsable.

Estonia: evaluación llevada a cabo por (1) la agencia de supervisión estatal y (2) la institución responsable, principalmente los municipios.

Letonia: evaluación efectuada por (1) el comité de evaluación y (2) el municipio.

Lituania: evaluación conducida por (1) la Inspección y (2) la institución responsable.

Hungría: (1) evaluación obligatoria centrada en la gestión *(policy-oriented evaluation)* y (2) evaluación opcional centrada en los aspectos educativos *(development-oriented evaluation)*.

Polonia: evaluación llevada a cabo por (1) el *kuratorium* y (2) los municipios.

Rumanía: evaluación conducida por (1) la Inspección y (2) el CNEAEP.

Eslovaquia: evaluación efectuada por (1) la Inspección y (2) la institución responsable.

b) Variaciones regionales

España: evaluación llevada a cabo (1) en Andalucía; (2) en Cataluña; (3) en las Islas Canarias; (4) en el País Vasco y (5) en las otras Comunidades Autónomas.

En una minoría de países, esta fase preliminar no existe. Algunas características de los métodos de evaluación permiten, hasta cierto punto, explicar la razón, especialmente cuando no se produce la visita al centro escolar o cuando el objeto de la evaluación es muy específico. En este último caso, se puede entender que los evaluadores necesiten menos información preliminar para elaborar su juicio.

En **Francia** y **Lituania**, la evaluación se lleva a cabo a través de un informe elaborado por el director del centro. De esta forma no es necesario que las visitas al centro sean algo habitual. En **Hungría**, los fines de la evaluación son bastante específicos (competencia de los alumnos en algunas materias y evaluación del centro en función de algunas normas). En **Luxemburgo**, *el comité de gestión comprueba si los centros cumplen las normas en algunos aspectos muy precisos.*

Los documentos recopilados y analizados por los evaluadores antes de su visita al centro escolar son muy variados y, en algunos países, relativamente numerosos. En el gráfico 3.2. aparecen clasificados en cinco grandes categorías. Dos elementos definen cada categoría : la naturaleza de los documentos analizados y su origen.

GRÁFICO 3.2. NATURALEZA Y ORIGEN DE LOS DOCUMENTOS ANALIZADOS POR LOS EVALUADORES EXTERNOS DEL CENTRO EDUCATIVO COMO ENTIDAD ANTES DE VISITARLO. ENSEÑANZA OBLIGATORIA. 2000/2001

								UK													
	BE nl	ES	FR$_1$	IE	NL	PT	SE$_2$	E/W	NI	SC$_1$	IS	LI	CZ$_1$	EE$_1$	CY	LV	LT$_1$	PL$_{1-2}$	RO	SI	SK$_1$
Informes administrativos o descriptivos (autoridad superior u órgano nacional)	✓		✓	✓			✓	✓$_{1-2}$	✓	✓	✓$_{1-2}$		✓	✓	✓	✓				✓	✓
Resultados basados en pruebas o en el rendimiento (autoridad superior u órgano nacional)		✓$_{3-4}$	✓	✓	✓	✓		✓$_{1-2}$	✓	✓	✓$_2$			✓					✓$_1$	✓	
Evaluaciones anteriores (evaluador)	✓			✓	✓		✓	✓$_{1-2}$	✓		✓$_{1-2}$	✓	✓					✓	✓$_1$		✓
Cuestionario para los padres, personal, etc (evaluador)	✓	✓$_3$			✓			✓$_1$	✓	✓	✓$_1$		✓	✓					✓$_1$		✓
Documentos elaborados/proporcionados por el centro	✓	✓$_{1-3}$		✓	✓	✓	✓	✓$_{1-2}$	✓	✓	✓$_{1-2}$	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓$_{1-2}$	✓	✓

(:): EL

(–): BE fr, BE de, IT, LU (p), FI, NO, BG, MT (véanse las notas en el anexo); DE, LU (s), AT, HU (no se ha recopilado ni se ha examinado ningún tipo de información previa. Véase la figura 3.1.)

(Δ): DK

(p) = Educación Primaria (s) = Educación Secundaria inferior

Subíndices: véase la nota explicativa del gráfico 3.1

Fuente: Eurydice.

Nota adicional

Reino Unido (E/W/NI): en Inglaterra y Gales, los cuestionarios deben distribuirse a los padres. Pueden ser distribuidos en Irlanda del Norte.

Nota explicativa

Por autoridad superior se entiende autoridad central o superior en materia educativa. El término 'órgano nacional' hace referencia a toda agencia o centro de investigación nacional especializado en cuestiones educativas y que trabaja para el Ministerio de Educación o el Gobierno.

El gráfico 3.2 pone de manifiesto que en la mayoría de los países, los evaluadores utilizan diversas fuentes para extraer información antes de efectuar la visita al centro. Por lo tanto, durante la visita tienen una imagen más o menos precisa del centro que están evaluando.

En la práctica totalidad de los países, los evaluadores consultan algunos documentos que el centro pone a su disposición. Estos documentos pueden clasificarse en cuatro grandes grupos. Los más consultados y analizados pertenecen a los dos primeros grupos.

1. Planes de políticas educativas y organizativas del centro (proyecto educativo, proyecto curricular, proyecto para el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación, etc).
2. Datos objetivos relativos al centro escolar (resultados de las pruebas o exámenes internos, datos sobre las expulsiones de alumnos o sobre la composición de las clases, informe sobre la gestión financiera, etc.).
3. Documentos producidos por el centro para uso de personas externas a éste (folletos, prospectos, etc).
4. Evaluaciones o revisiones de cuentas llevadas a cabo por el centro.

Los evaluadores examinan también algunos informes administrativos elaborados por las autoridades centrales y que están en función del método de evaluación. Puede tratarse de denuncias presentadas contra el propio centro escolar o contra un miembro de su personal e incluso de informes estadísticos o financieros.

Los resultados de los alumnos en las pruebas y exámenes, así como los informes de las evaluaciones anteriores, constituyen también una fuente de información para los evaluadores de una decena de países.

Finalmente, los evaluadores de algunos países envían cuestionarios a distintas personas de la comunidad educativa: director del centro, equipo directivo, profesores, padres, alumnos o miembros del consejo escolar.

La existencia de una fase de análisis preliminar parece indicar que, en numerosos países, la evaluación se considera un proceso complejo que requiere diversas fuentes de información. Este enfoque del proceso de evaluación está condicionado por los objetivos plurales y ambiciosos de la evaluación de los centros escolares. De hecho, en la mayoría de los países, los objetivos de la evaluación externa no se limitan a ejercer una función de supervisión. También se dan algunas recomendaciones para la mejora de la calidad educativa.

B. Consulta a los responsables del centro escolar antes de la redacción del informe final de evaluación

Otra fase del proceso de evaluación establecido en algunos países consiste en el debate de los resultados entre los evaluadores y algunos miembros del centro escolar. Este debate tiene lugar **antes de la redacción del informe final** de evaluación y ofrece al centro, en concreto a su equipo directivo, la posibilidad de reaccionar para corregir ciertos errores o clarificar algunos puntos.

En general, los métodos de evaluación que incluyen esta etapa comprenden también una fase de análisis preliminar de documentos.

GRÁFICO 3.3. FASE DE CONSULTA/DEBATE ENTRE LOS EVALUADORES EXTERNOS Y EL CENTRO EDUCATIVO ***ANTES*** *DE LA REDACCIÓN DEL INFORME FINAL DE EVALUACIÓN. ENSEÑANZA OBLIGATORIA, 2000/2001.*

Existencia de una etapa de consulta/debate	No hay etapa
BE nl, ES_{1-3}, FR_2, IE, NL, PT, AT, SE_2, UK $(E/W)_1$ UK (NI), UK $(SC)_1$, IS_{1-2}, LI, CZ_1, EE_1, CY, LV, RO_1, SI, SK_1	DE, ES_4, FR_1, LU (s), LT_{1-2}, HU_{1-2}, PL_{1-2}, RO_2

(:): EL

(–): BE fr, BE de, IT, LU (p), FI, NO, BG, MT (véanse las notas en el anexo)

(Δ): DK

(p) = *Enseñanza Primaria* (s) = *Enseñanza Secundaria inferior*

Subíndices: véase la nota explicativa del gráfico 3.1

Fuente: Eurydice.

Notas adicionales

Portugal: se refiere solamente al programa de evaluación completa de los centros (para más información, véase la introducción general).

Reino Unido (E/W): los procedimientos varían en el caso de las evaluaciones conducidas por las LEAs.

Algunos aspectos de esta consulta se encuentran regulados de forma precisa. La regulación puede hacer referencia al perfil de las personas que tienen acceso al informe preliminar o que pueden asistir a la reunión durante la cual se dan a conocer los resultados de la evaluación de forma oral.

En todos los países, la consulta se hace al menos con el director del centro, es decir, individualmente, como presidente del consejo escolar o del equipo directivo. El equipo directivo y el consejo escolar intervienen en el debate o tienen acceso al informe preliminar en un número significativo de países.

Cinco países precisan también el tiempo del que disponen las personas consultadas para hacer sus comentarios.

> En los **Países Bajos**, en la reunión durante la cual se dan a conocer los resultados a los centros escolares, el equipo directivo puede estar acompañado por un máximo de diez miembros del centro. Por lo que se refiere a los comentarios sobre el informe preliminar, esta tarea compete únicamente al equipo directivo. El informe debe ser enviado en un plazo máximo de seis semanas a partir del día siguiente a la visita. A las ocho semanas de concluida ésta, el informe final debe ser remitido al centro.
>
> En **Portugal**, en el caso de la evaluación completa del centro, se envía un informe preliminar al presidente del consejo escolar, al presidente del *Concelho executivo* (director del centro) y al presidente de la asociación de padres para que puedan hacer sus comentarios. Estos tres presidentes disponen de diez días para expresar sus opiniones. En **Inglaterra**, el centro dispone de un plazo de una semana.
>
> En la **República Checa** y **Rumanía**, el informe final se redacta cuatro semanas después de la reunión a la que asisten el inspector, el director del centro y el equipo directivo.

La posibilidad ofrecida a algunos miembros del centro escolar de poder hacer comentarios sobre los resultados de la evaluación puede considerarse como un indicador de que el proceso de evaluación se concibe como una acción participativa: la evaluación externa se lleva a cabo mediante un espíritu de cooperación con el centro evaluado. En este caso, una vez más, el tipo de objetivos que se pretenden alcanzar con la evaluación determina probablemente la existencia de tal procedimiento. Así pues, si la evaluación externa se concibe principalmente como un proceso encaminado a conseguir la mejora de la calidad y no como un simple proceso de supervisión, es deseable que los evaluadores establezcan distintos medios que permitan implicar a los responsables de los centros en el proceso.

GRÁFICO 3.4. MIEMBROS U ÓRGANOS DEL CENTRO EDUCATIVO QUE SON INFORMADOS DE LOS RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN EXTERNA DE LOS CENTROS COMO ENTIDADES ***ANTES*** *DE LA REDACCIÓN DEL INFORME FINAL. ENSEÑANZA OBLIGATORIA, 2000/2001.*

Director del centro (de forma individual)	**FR_2, IE, AT, SE_2, UK $(E/W)_1$, UK (NI), UK $(SC)_1$, IS_{1-2}, CZ_1, CY, SI, SK_1**
Equipo directivo (incluido el director)	**BE nl, IE, NL, PT, UK $(E/W)_1$, LV, RO_1**
Consejo Escolar	**ES_{1-3}, IE, PT, UK $(E/W)_1$, UK (NI), UK $(SC)_1$, LI**
Asociación de padres	**PT**
Comité específico de evaluación	**ES_3**

(:): EL

(–): BE fr, BE de, IT, LU (p), FI, NO, BG, MT (véanse las notas en el anexo); DE, LU (s), LT, HU, PL (véase el gráfico 3.3)

(Δ): DK, EE

(p) = Educación Primaria (s) = Educación Secundaria inferior

Subíndices: véase la nota explicativa del gráfico 3.1

Fuente: Eurydice.

Notas adicionales

Austria: el evaluador tiene que reunirse con los comités responsables de las distintas materias, así como con los profesores cuya función y responsabilidades se vean afectadas por la evaluación.

Portugal: se refiere únicamente al programa de evaluación completa de los centros (para más información, véase la introducción general).

Reino Unido (E/W): los procedimientos varían en el caso de las evaluaciones conducidas por las LEAs.

Islandia: en esta fase pueden participar diferentes órganos: el equipo directivo, el comité especial de evaluación y, en algunos casos, los padres y el consejo escolar.

Estonia: el director del centro o la institución responsable decide cuáles son las personas/órganos que deben ser informados.

Nota explicativa

La primera fila (director del centro de forma individual) hace referencia a todos los casos en los que se consulta al director de forma directa y personal. Esto no excluye la posibilidad de otras consultas de las que podría ser objeto, a causa de su participación en otros órganos del centro escolar.

C. Seguimiento de la evaluación *(follow-up)*

En una quincena de países, hay un seguimiento de la evaluación (gráfico 3.5.). Durante esta etapa, los mismos evaluadores –o colegas que pertenecen al mismo órgano de evaluación– examinan en qué medida los centros han alcanzado los objetivos que les han sido asignados en la evaluación o hasta qué punto han seguido las recomendaciones que les fueron hechas.

GRÁFICO 3.5. EXISTENCIA Y GRADO DE SISTEMATIZACIÓN DEL SEGUIMIENTO DE LA EVALUACIÓN EXTERNA DEL CENTRO EDUCATIVO COMO ENTIDAD. ENSEÑANZA OBLIGATORIA, 2000/2001.

Seguimiento de la evaluación *(follow-up)*		No hay seguimiento de la evaluación *(follow-up)*
Después de cada evaluación	En algunos casos	
ES$_{1-3}$, UK (SC)$_1$, IS$_2$, CY, PL$_{1-2}$, SI	BE nl, IE, NL, SE$_2$, UK (E/W)$_1$,UK(NI), LI, CZ$_1$, EE$_1$, SK$_1$	DE, EL, ES$_4$, FR$_{1-2}$, LU (s), AT, PT, IS$_1$, LV, LT$_{1-2}$, HU$_{1-2}$, RO$_{1-2}$

(–): BE fr, BE de, IT, LU (p), FI, NO, BG, MT (véanse las notas en el anexo)

(Δ): DK

(p) = Enseñanza Primaria (s) = Enseñanza Secundaria inferior

Subíndices: véase la nota explicativa del gráfico 3.1

Fuente: Eurydice.

Nota adicional

Reino Unido (E/W): los procedimientos varían en el caso de las evaluaciones conducidas por las LEAs.

En los países donde el seguimiento de la evaluación no se produce de manera habitual o sistemática, éste se lleva a cabo cuando los resultados de la evaluación se consideran insatisfactorios.

En **Bélgica (Comunidad flamenca)**, hay un seguimiento de la evaluación cuando se ponen de relieve algunos incumplimientos, incluso aunque éstos no hayan conducido a los evaluadores a emitir un dictamen negativo o desfavorable (véase el capítulo 2, sección 4). Desde el curso escolar 2000/2001 en Educación Primaria y 2002/ 2003 en Secundaria, hay un seguimiento sistemático de la evaluación una vez transcurridos tres años. No obstante, este seguimiento puede producirse antes si así lo exige la situación.

En el **Reino Unido (Inglaterra y Gales)**, el seguimiento de la evaluación por el Ofsted/Estyn se encuentra muy regulado. Los inspectores deben determinar si el centro proporciona un nivel de enseñanza aceptable a sus alumnos o, si aunque proporcione dicho nivel de enseñanza, éste muestra serias carencias en uno o más ámbitos. Estos juicios implican una serie de procedimientos específicos para llevar a cabo el seguimiento de la evaluación. Las LEAs, así como el Secretario de Estado (y la Asamblea Nacional en el caso de Gales) pueden intervenir si es necesario. En Inglaterra existe una tercera categoría más informal en la que se incluye a los centros de bajo rendimiento, ya que sus resultados se sitúan por debajo de lo que se espera de otros centros del mismo tipo. El Ofsted se encarga también de realizar el seguimiento de estos centros (véase el capítulo 4, sección 2).

En algunos países, el seguimiento de la evaluación es sistemático. En el Reino Unido (Escocia) e Islandia, está regulado el plazo dentro del cual debe hacerse.

En el **Reino Unido (Escocia)**, se realiza al año o a los dos años siguientes a la evaluación, y en **Islandia** al año siguiente.

El seguimiento de la evaluación puede considerarse como un medio, como un procedimiento adicional a disposición de las autoridades educativas centrales o superiores para cumplir sus funciones de supervisión y mejora de la calidad del sistema educativo. En los países donde el seguimiento de la evaluación afecta solamente a los centros que tienen problemas graves o importantes, este procedimiento se concibe como un elemento de supervisión del sistema educativo a fin de garantizar que todos los centros escolares puedan alcanzar un nivel mínimo de calidad. Por el contrario, en los países donde el seguimiento de la evaluación se realiza en todos los casos, éste constituye una herramienta de apoyo a los centros, independientemente de su situación, en su tarea de mejora de la calidad.

Es necesario hacer la distinción entre el proceso de seguimiento de la evaluación y las evaluaciones consideradas como secundarias. Normalmente, estas últimas tienen lugar poco tiempo después de la evaluación y su finalidad es básicamente la de confirmar o invalidar los resultados. No se trata pues de evaluar los progresos efectuados por los centros escolares, sino más bien de comprobar que las conclusiones de la evaluación son aquellas que era necesario extraer. Este tipo de evaluación suele llevarse a cabo cuando surgen problemas serios o importantes durante la primera visita y cuando el centro escolar corre el riesgo de ser objeto de algún tipo de acción disciplinaria. Esto se aplica en Bélgica (comunidad flamenca) y del Reino Unido (Inglaterra y Gales).

SECCIÓN 2
CONSECUENCIAS DE LA EVALUACIÓN EXTERNA EN LOS CENTROS

En términos de posibles consecuencias en los centros escolares a raíz de una evaluación, se pueden distinguir tres grandes dimensiones([1]):

1. La evaluación da lugar a recomendaciones, o incluso a instrucciones por parte de los evaluadores o autoridades educativas. Estas recomendaciones/instrucciones se consideran el punto de partida para iniciar el proceso de mejora de la calidad del centro.
2. La evaluación insta a los centros escolares a elaborar un plan de mejora en el que se estructuren y organicen los objetivos que deban alcanzarse.
3. La evaluación da lugar a sanciones que son establecidas por los propios evaluadores o por las autoridades educativas. La sanción puede afectar al centro escolar o a sus responsables. Puede tratarse de una disminución de los recursos concedidos, de la retirada de algunas prerrogativas (como la expedición de certificados) del centro, de multas dirigidas a algunas personas o incluso de su despido.

([1]) El papel del evaluador como responsable de establecer las recomendaciones y sanciones oportunas se trata en el capítulo 4.

GRÁFICO 3.6. IMPACTO DE LA EVALUACIÓN EXTERNA DE LOS CENTROS EDUCATIVOS COMO ENTIDADES EN LOS PROPIOS CENTROS. ENSEÑANZA OBLIGATORIA, 2000/2001.

	No hay recomendaciones/instrucciones, ni obligación de redactar un plan de mejora	Recomendaciones/instrucciones,	
		No hay obligación de redactar un plan de mejora	Obligación de redactar un plan de mejora
No hay sanción	EL, ES_4, LU(s), LV, HU_{1-2}	DE, FR_{1-2}, IE, NL, AT, PT, IS_{1-2}, EE_1, LT_1	ES_{1-3}, SE_2, UK $(SC)_1$, LI, CY, PL_{1-2}, RO_1
Sanción	RO_2	BE nl, CZ_1, LT_2, SI, SK_1	UK $(E/W)_1$, UK(NI)

(–): BE fr, BE de, IT, LU (p), FI, NO, BG, MT (véanse las notas en el anexo)

(Δ): DK

(p) = Educación Primaria (s) = Educación Secundaria inferior

Subíndices: véase la nota explicativa del gráfico 3.1

Fuente: Eurydice.

Notas adicionales

Alemania: en el Land de Bremen, la *Schulinspektion* no puede dar instrucciones a los centros sobre el modo de mejorar sus prácticas. Todas las decisiones relativas a la utilización de los resultados de la evaluación las toman los centros escolares y el *Schulaufsicht*.

Reino Unido (E/W): Los procedimientos varían en el caso de las evaluaciones llevadas a cabo por las LEAs.

Polonia: se prevén algunas acciones disciplinarias dirigidas a los centros en la enmienda a la Ley de 27 de junio de 2003.

Para el centro escolar, las consecuencias de la evaluación externa son multidimensionales y varían, de manera considerable, de un país a otro.

En una minoría de países, los centros escolares no reciben recomendaciones/instrucciones de los evaluadores o autoridades educativas responsables. Estos centros no tienen la obligación de redactar un plan de mejora. Las evaluaciones no implican sanción alguna para el centro evaluado, excepto en Rumanía (evaluación conducida por la CNEAEP) donde se le puede retirar la acreditación. En estos países, los objetivos de la evaluación son generalmente administrativos o financieros, o muy específicos.

En **Luxemburgo** y **Hungría** (evaluación de la gestión del centro), la evaluación hace referencia básicamente a las cuestiones administrativas y financieras, y permite -en especial a las autoridades educativas centrales o locales- tomar algunas decisiones relativas a los centros escolares. En **Hungría** (en el caso de la evaluación opcional de los aspectos educativos) así como en **España (País Vasco)**, los evaluadores comprueban las competencias de los alumnos con el fin de poder evaluar los resultados del centro escolar.

En un segundo grupo de países, la evaluación externa implica la definición de recomendaciones o instrucciones establecidas por personas u órganos externos, generalmente los evaluadores. Sin embargo, *los centros escolares no tienen que responder a las recomendaciones/instrucciones mediante la* elaboración de un plan de mejora.

Dentro de este grupo hay una serie de países en los que no se impone sanción o medida disciplinaria alguna cuando los resultados de la evaluación no son satisfactorios. Se espera, no obstante, que los centros escolares tomen las medidas oportunas con el fin de mejorar su situación.

En **Lituania**, las recomendaciones no proceden del evaluador (Inspección/Ministerio), sino de la institución responsable (autoridad local). Basándose en los resultados de la evaluación, emite una resolución o decreto en el que se indican las medidas que deben adoptarse para mejorar la actividad del centro escolar.

En los **Países Bajos**, los centros escolares no están obligados a adoptar medidas que permitan mejorar sus prácticas, excepto cuando éstas sean contrarias a la legislación vigente. En este caso, se les insta a elaborar un plan de acción que puede ser examinado y analizado junto con la Inspección, aunque no están obligados a hacerlo.

En **Islandia**, los evaluadores no imponen la redacción de un plan de mejora a raíz de la evaluación de los métodos de evaluación interna. En cambio, los municipios pueden decidir imponerlo a los centros.

En aquellos países en los que es posible aplicar una sanción, ésta puede hacerse efectiva si los centros escolares se muestran incapaces de mejorar su situación.

En la **República Checa**, el director del centro escolar puede ser despedido o se puede suspender la pertenencia del centro a la red escolar del Estado. En este caso, el centro deja de percibir fondos públicos y no puede expedir certificados oficiales. Además, si las deficiencias detectadas por la inspección no fueron subsanadas durante la fase de seguimiento de la evaluación, los responsables del centro pueden ser multados. En **Eslovaquia**, el inspector puede multar a algunos miembros del personal si durante la fase de seguimiento de la evaluación no se solucionaron los problemas que fueron puestos de relieve durante la inspección.

En el tercer grupo de países, el evaluador hace recomendaciones y los centros escolares están obligados a redactar un plan de mejora destinado a subsanar los incumplimientos detectados en la evaluación. No se sanciona a los centros, excepto en el caso del Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte).

En **España**, el consejo escolar redacta el plan de mejora en el caso de Cataluña; en Andalucía se ocupa el equipo directivo y en las Islas Canarias la Comisión de Evaluación. En el **Reino Unido (Escocia)**, los responsables de su elaboración son los centros escolares junto con las autoridades locales, y en **Rumanía** el director del centro. Hay que precisar que en Escocia, en el caso de que el HMIE no imponga sanción alguna a los centros, las autoridades locales están capacitadas para hacerlo.

En **Suecia**, los resultados de la evaluación pueden inducir al Ministerio a adoptar medidas no ya contra el propio centro escolar, sino contra el municipio cuando aquél muestre serias deficiencias. Sin embargo, hasta la fecha no ha sido necesario aplicar ningún tipo de medida sancionadora.

En el **Reino Unido (Inglaterra y Gales)**, los centros deben elaborar un plan de acción en el que se describa cómo se van a aplicar las recomendaciones de los evaluadores (el Ofsted/Estyn). Se establece una serie de obligaciones más estrictas que afectan a aquellos centros que incumplen sus obligaciones o que presentan serias deficiencias. Se espera que la LEA trabaje en estrecha colaboración con estos centros a fin de mejorar su situación. Los progresos de los centros son evaluados por las LEAs y el Ofsted/Estyn. Cuando un centro escolar no mejora con cierta rapidez, las LEAs y el Secretario de Estado/Asamblea Nacional de Gales pueden intervenir, si fuese necesario, nombrando a nuevos administradores en el consejo escolar o suspendiendo el derecho a percibir ciertos fondos públicos.

SECCIÓN 3
PUBLICACIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN EXTERNA

Los resultados individuales de la evaluación externa llevada a cabo en cada centro escolar se hacen públicos en varios países. Esta práctica data de los años 90, siendo incluso más reciente en países como Portugal y Suecia. En todos estos países, los informes se publican en su totalidad.

GRÁFICO 3.7. PUBLICACIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN EXTERNA DE LOS CENTROS. EDUCATIVOS COMO ENTIDADES. ENSEÑANZA OBLIGATORIA, 2000/2001.

Publicación de los resultados de cada centro	No se publican los resultados de cada centro
NL, PT, SE_{1-2}, UK $(E/W)_1$, UK (NI), UK $(SC)_1$, IS_2, CZ_1,	BE nl, DE, EL, ES_{1-4}, FR_{1-2}, IE, LU (s), AT, IS_1, LI, EE_1, CY, LV, LT_{1-2}, HU_{1-2}, PL_{1-2}, RO_{1-2}, SI, SK_1

(–): BE fr, BE de, IT, LU (p), FI, NO, BG, MT (véanse las notas en el anexo)

(Δ): DK

(p) = Educación Primaria (s) = Educación Secundaria inferior

Subíndices: véase la nota explicativa del gráfico 3.1

Fuente: Eurydice.

Notas adicionales

Bélgica (BE nl): no se publican los resultados aunque se pueden consultar mediante petición.

Portugal: se refiere solamente al programa de evaluación completa de los centros (para más información, véase la introducción general).

En dos países, los medios de comunicación han desempeñado un papel importante en la publicación de los resultados de la evaluación de los centros escolares.

En **Portugal** estaba previsto que los resultados de las inspecciones llevadas a cabo en el marco de la evaluación integra o completa de los centros escolares se comunicarían solamente al equipo directivo de cada centro escolar. No obstante, a raíz de un debate conducido por los medios de comunicación para hacer públicos todos los resultados disponibles, *los informes de cada centro escolar fueron publicados en la página web de la Inspección. Algunos medios de comunicación* se apoderaron entonces de los informes, los analizaron y después publicaron una clasificación de los centros en función de una serie de criterios de evaluación que ellos mismos habían seleccionado.

En los **Países Bajos**, el diario nacional *Trouw* llevó a juicio al Ministerio de Educación por negarse a proporcionarle la información relativa a los resultados de la evaluación externa. El Tribunal de Justicia dio la razón a *Trouw*. Este diario, así como el resto, puede desde entonces acceder a toda la información disponible. Como consecuencia de este debate, las autoridades educativas centrales pidieron a la Inspección que elaborara un formato para la publicación de los resultados. De este modo, en 1988 la Inspección publicó una guía para cada distrito que contenía las *Kwaliteitskaarten* de cada centro escolar. Desde entonces, cada centro posee su propia ficha en la que se incluyen distintos tipos de información : tipo de centro y enseñanza ofertada, número de alumnos matriculados, tamaño de las aulas, media de las notas obtenidas en los exámenes nacionales, etc. Toda esta información debe permitir a los padres comparar los centros de un mismo distrito y escoger el que prefieran para sus hijos.

En los otros países, son las administraciones educativas las que deciden que este tipo de información sea de dominio público o no, independientemente de las presiones que puedan ejercer los medios de comunicación o personas externas.

En **Suecia**, los resultados de la evaluación de centros llevada a cabo por la NAE se publican en su página web. Además, el nuevo sistema sobre la calidad y los resultados (SIRIS), introducido en 2001, permite acceder- en particular a padres y

alumnos- a informes sobre la calidad de la enseñanza elaborados por los municipios y los centros escolares. Esta base de datos, que también se encuentra disponible en la página web de la NAE, puede ser usada para muchos otros fines. Por ejemplo, puede servir de herramienta a los centros durante su evaluación interna, permitiéndoles acceder a datos comparativos sobre los resultados de los alumnos.

En el **Reino Unido (Inglaterra)**, la publicación de los informes individuales sobre los centros escolares data de los años ochenta. En **Escocia**, únicamente el HMIE decide si los informes deben ser publicados. En la **República Checa**, la Inspección dispone de una dirección de Internet en la que se encuentran disponibles los informes de todas las inspecciones.

En **Polonia**, los *kuratoria* no están obligados a hacer públicos los resultados; no obstante, algunos los publican en su página de Internet.

El argumento según el cual la publicación de los resultados de la evaluación de los centros ofrece la posibilidad a cada ciudadano de elegir, con pleno conocimiento de causa, un determinado centro escolar está generalmente presente en todos los países en los que existe un debate acerca de la publicación de los resultados.

Este debate existe, en particular, en **Dinamarca** y va a abrirse próximamente en **Polonia**. En **Alemania** se considera que es necesario evitar un sistema en el que se clasifique a los centros en función de sus resultados. Por esta razón, no se publican los resultados de la evaluación. En **Hungría**, los resultados de las evaluaciones se hacen públicos solamente en algunos municipios. Para algunos, esta publicación plantea problemas, dados los malos resultados del sistema educativo húngaro en términos de equidad.

Por lo general, muchos de los argumentos en contra de la publicación de los resultados de la evaluación se basan, a menudo, en la negativa a ver la educación como un sistema gobernado por mecanismos de mercado.

SECCIÓN 4
LA IMPORTANCIA DE LA EVALUACIÓN DE LOS CENTROS PARA LA EVALUACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO

Los resultados de la evaluación externa de los centros escolares pueden ser utilizados con el fin de evaluar el sistema educativo. Esta utilización se examina en el punto A. El punto B se centra en la exposición de otros medios establecidos por las autoridades educativas centrales o superiores con objeto de obtener una valoración global del sistema.

A. Utilización de los resultados de la evaluación externa para la evaluación del sistema educativo

Cuando el evaluador externo depende de la autoridad educativa central o superior, el hecho de que se redacte un informe «nacional» basado en los resultados de la evaluación de los centros escolares puede considerarse como un indicador de la utilización de estos resultados con objeto de evaluar el sistema educativo. Tal y como muestra el gráfico 3.8., esta situación es muy frecuente.

En **Alemania** y **España**, los evaluadores (el *Schulaufsicht/Schulinspektion* o la Inspección) elaboran un informe final para los *Länder* o las Comunidades Autónomas basándose en los resultados de las evaluaciones de los centros escolares.

GRÁFICO 3.8. ELABORACIÓN DE UN INFORME NACIONAL EN BASE A LAS EVALUACIONES DE LOS CENTROS EDUCATIVOS COMO ENTIDADES, REALIZADAS POR EVALUADORES DEPENDIENTES DE LA AUTORIDAD CENTRAL. ENSEÑANZA OBLIGATORIA, 2000/2001.

Informe nacional elaborado por los evaluadores que dependen del nivel central o superior en materia de educación	No hay informe nacional
BE nl, DE, EL, ES_{1-4}, FR_1, LU (s), NL, PT, SE_2, UK $(E/W)_1$, UK (NI), UK $(SC)_1$, CZ_1, EE_1, RO_{1-2}, SI, SK_1	FR_2, IE, IS_{1-2}, LI, CY, LV, LT_1

(–): BE fr, BE de, IT, LU (p), FI, NO, BG, MT (véanse las notas en el anexo); DK, AT, PL, HU (véase el gráfico 3.9).

(p) = Enseñanza Primaria (s) = Enseñanza Secundaria inferior

Subíndices: véase la nota explicativa del gráfico 3.1

Fuente: Eurydice.

Nota adicional

Alemania: el Ministerio de Educación de cada *Land* es quien toma la decisión de redactar o no el informe.

Es poco frecuente que los evaluadores no elaboren informes nacionales destinados a evaluar el sistema educativo. En dos países, el que no se elaboren estos informes se explica por el hecho de que las autoridades centrales pueden utilizar directamente los informes individuales.

En **Islandia**, los dos métodos de evaluación (evaluación de los centros escolares y evaluación de los métodos de evaluación interna) son conducidos por expertos independientes. Aunque estos evaluadores no elaboren un informe nacional, el Ministerio de Educación islandés utiliza, no obstante, los resultados de las evaluaciones con el fin de supervisar y evaluar el sistema. En **Chipre**, el Ministerio de Educación y Cultura utiliza los resultados de la evaluación de los centros escolares con objeto de evaluar el sistema educativo y tomar ciertas decisiones.

En otros países, sólo uno de los métodos de evaluación no da lugar a la elaboración de un informe nacional. El otro método de evaluación externa de los centros permite a las autoridades educativas centrales disponer de información para llevar a cabo la evaluación del sistema.

En **Francia** y **Lituania** los métodos de evaluación son bastante similares. Así, la evaluación se lleva a cabo a través del director del centro, aunque ésta se centra sobre todo en los aspectos educativos y en algunas cuestiones de carácter administrativo.

La situación es más compleja cuando se examina la utilización de los resultados de las evaluaciones efectuadas por personas u órganos que no dependen del nivel central (gráfico 3.9.). En países como el Reino Unido (Inglaterra y Gales), Estonia y Hungría, la evaluación conducida o financiada por la institución responsable o por las autoridades locales es utilizada, sobre todo, por estas autoridades o por los propios centros educativos. Como acaba de precisarse (gráfico 3.8.), en el Reino Unido (Inglaterra y Gales) y en Estonia, las autoridades educativas centrales utilizan los informes elaborados por la Inspección nacional.

GRÁFICO 3.9. EVALUACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO EN BASE A LOS RESULTADOS DE LAS EVALUACIONES DE LOS CENTROS COMO ENTIDADES, REALIZADAS POR EVALUADORES DEPENDIENTES DE LOS NIVELES. REGIONALES O LOCALES. ENSEÑANZA OBLIGATORIA, 2000/2001.

Utilización de las evaluaciones locales o regionales de los centros con el fin de evaluar el sistema educativo nacional	No hay utilización de las evaluaciones locales o regionales de los centros para evaluar el sistema educativo nacional
DK, SE_1, LT_2, PL_{1-2}	AT, UK $(E/W)_2$, IS_2, EE_2, HU_{1-2}

(–): BE fr, BE de, IT, LU (p), FI, NO, BG, CZ, MT, SK (véanse las notas en el anexo); BE nl, DE, EL, ES, FR, IE, LU (s), NL, PT, LI, CY, LV, RO, SI (véase el gráfico 3.8)

(p) = Enseñanza Primaria (s) = Enseñanza Secundaria inferior

Subíndices: véase la nota explicativa del gráfico 3.1

Fuente: Eurydice.

En cuatro países, los resultados de la evaluación externa de los centros, conducida por evaluadores que dependen del nivel local o regional, constituyen una importante fuente de información para el poder central. Los procedimientos mediante los cuales las autoridades educativas centrales disponen de los resultados de estas evaluaciones varían de un país a otro. Hay que tener en cuenta que, en dos países (Suecia y Lituania), el objeto de la evaluación local se encuentra relativamente predefinido por las autoridades centrales (para más información, véase el capítulo 2), mientras que en otros dos, las autoridades locales tienen plena libertad para llevar a cabo su evaluación como deseen.

En **Dinamarca** y **Suecia**, los municipios, que asumen una importante responsabilidad en la gestión de la educación, se ocupan de evaluar los centros escolares. Los resultados de estas evaluaciones son procesados por una agencia nacional especializada en educación, siendo después utilizados por las autoridades educativas centrales.

En Lituania, los municipios elaboran un dossier a partir de los resultados de las evaluaciones que ellos han llevado a cabo. Este dossier mismo es evaluado por **la Inspección** y el Ministerio de Educación y Ciencia. Toda esta información permite a las autoridades educativas nacionales disponer de datos acerca del estado del sistema educativo.

En **Polonia**, los *kuratoria* (nivel regional), los responsables de la evaluación de los aspectos educativos, cada cinco años redactan un informe sobre la calidad de la enseñanza en la región. Estos informes se envían al Ministerio. La información recogida por los *gmina* (nivel local) a través de la evaluación de los aspectos administrativos y de gestión es objeto de distintos controles por parte de diversos órganos nacionales.

En resumen, en todos los países, a excepción de Austria, Liechtenstein, Letonia y Hungría, las autoridades educativas centrales o superiores utilizan al menos uno de los dos métodos de la evaluación externa con el fin de llevar a cabo la evaluación y supervisión del sistema educativo.

En **Austria**, sin embargo, la situación está cambiado. Los resultados de la meta-evaluación de los centros se utilizarán en el futuro para evaluar al sistema educativo en su conjunto.

Hungría suprimió la inspección de los centros escolares en el año 1985. En 1993 se produjo una importante descentralización del sistema educativo. Una de las consecuencias de esta doble decisión es la de haber despojado al poder central de los medios de supervisión y evaluación de los centros educativos. Sin embargo, en 1998 Hungría instauró un órgano nacional (el Centro Nacional de Exámenes y Evaluación de la Educación) que tiene como fin principal el de evaluar *al sistema educativo mediante los resultados obtenidos por los alumnos.*

Cuando las autoridades educativas centrales utilizan estos resultados como fuente de información sobre el estado del sistema educativo, es importante que la evaluación externa de los centros escolares se lleve a cabo de forma regular. En efecto, sólo una cierta periodicidad de la evaluación permite a las autoridades identificar las tendencias y delimitar mejor las necesidades del sistema educativo. La gran mayoría de las evaluaciones conducidas por personas/órganos vinculados con el poder central se llevan a cabo de forma regular o sistemática. En la mayoría de los países (gráfico 3.8.), se especifica la frecuencia de la evaluación.

La evaluación se realiza cada dos años en **Eslovaquia**, cada dos o tres en los **Países Bajos** y al menos cada seis años en **Bélgica (comunidad flamenca)**, **Portugal** (evaluación completa del centro escolar), y el **Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte)**. En **Escocia**, se evalúa a los centros de primaria al menos cada siete años y a los de secundaria cada seis.

No es de extrañar el que la información acerca de la regularidad de las evaluaciones efectuadas por personas/órganos que no dependen del nivel central o superior en materia educativa no se encuentre disponible, ya que la frecuencia de las evaluaciones es una cuestión que compete a las autoridades evaluadoras en el ámbito local o regional.

B. Otros medios para evaluar el sistema

Los medios de que disponen las autoridades educativas centrales o superiores para llevar a cabo la evaluación del sistema educativo no se limitan a los informes elaborados en base a los resultados de la evaluación externa de los centros escolares. En la mayoría de los países, las encuestas nacionales e internacionales, así como los proyectos de investigación, constituyen también importantes fuentes de información.

Los resultados obtenidos por los alumnos en las pruebas y exámenes nacionales son un instrumento muy extendido para la evaluación del sistema educativo (gráfico 3.10.). Esta información es procesada por el propio Ministerio o por algunos de los órganos mencionados en el gráfico 3.11., como por ejemplo el *Skolverket* en Suecia o el *Learingssenteret* en Noruega.

GRÁFICO 3.10. PAÍSES EN LOS QUE SE UTILIZAN LOS RESULTADOS OBTENIDOS POR LOS ALUMNOS EN LAS PRUEBAS O EXÁMENES NACIONALES PARA EVALUAR EL SISTEMA EDUCATIVO. ENSEÑANZA OBLIGATORIA, 2000/2001.

	Tipo de pruebas/exámenes nacionales y niveles de enseñanza en los que se aplican
BE fr	Pruebas con carácter diagnóstico al principio de 3º y 5º de Primaria y en 1º, 3º y 5º de Secundaria.
DK	Pruebas conducentes a la obtención de un certificado al final de la enseñanza obligatoria.
ES	Pruebas para medir el rendimiento al final de la Educación Primaria y de la enseñanza obligatoria.
FR	Pruebas al principio de 3º de Primaria y de 1º del *collège*.
IE	Exámenes nacionales al final de 3º de Secundaria. Encuestas nacionales (cada cinco años y mediante una muestra recogida) sobre los resultados obtenidos en lectura y matemáticas al final de la Educación Primaria.
IT	Pruebas de italiano y matemáticas en 5º de Primaria así como en 1º y 3º de Secundaria.
NL	Pruebas al final de la Educación Primaria y pruebas cuando los alumnos terminan el VMBO una vez concluidos los exámenes conducentes a un nuevo ciclo de estudios.
PT	Pruebas al final de cada ciclo para los alumnos del *ensino básico*.
FI	Pruebas basadas en los resultados obtenidos durante la enseñanza obligatoria.
SE	Pruebas en el 5º y 9º año.
UK (E/W/NI)	Pruebas del *General Certificate of Secondary Education*. Pruebas al final de cada *Key Stage* (2º, 6º, 9º y 11º año).
UK (SC)	Pruebas en diferentes etapas de la Enseñanza Secundaria.
IS	Pruebas durante los grados 4 y 7 de la enseñanza obligatoria. Exámenes al final de la enseñanza obligatoria (grado 10).
NO	Exámenes al final de la enseñanza obligatoria.
EE	Pruebas al final de la enseñanza obligatoria.
CY	Pruebas conducentes a la obtención de un certificado al final de la enseñanza obligatoria.
LT	Exámenes al final de la enseñanza obligatoria.
MT	Prueba al final de la Educación Primaria. Prueba conducente a la obtención de un certificado al final de la enseñanza obligatoria. Exámenes anuales al final de los dos últimos años de la Educación Primaria y exámenes a lo largo de toda la Enseñanza Secundaria.
RO	Exámenes al final de la enseñanza obligatoria.
SI	Pruebas al final del 3er y 6º año de la enseñanza obligatoria. Examen al final de la enseñanza obligatoria.

Fuente: Eurydice.

Notas adicionales

Bélgica (BE fr): cada año se evalúa uno solo de los años de estudio mencionados en el cuadro.

Bélgica (BE nl): En 2002 se llevaron a cabo dos pruebas, una de matemáticas y otra de lectura, con una muestra de alumnos (12 años de edad) al final de la Educación Primaria. El Gobierno tiene la intención de organizar este tipo de pruebas con carácter regular en diferentes materias tanto en Educación Primaria como en Secundaria.

Alemania: no hay pruebas o exámenes a nivel federal, pero sí en los *Länder*.

Italia: en los cursos escolares 2001/2002 y 2002/2003, las asignaturas de italiano, matemáticas y ciencias fueron objeto de una prueba enmarcada dentro de un proyecto piloto. La participación de los centros en dicho proyecto fue voluntaria.

Polonia: desde el 2002, se utilizan dos pruebas para la evaluación del sistema educativo: una se aplica al final de la Educación Primaria y la otra consiste en un examen al final de la Secundaria Inferior.

Como muestra el gráfico 3.11, en numerosos países los órganos nacionales **especializados en el ámbito de la educación** son responsables de la elaboración de informes sobre la evaluación del sistema. En este gráfico se excluyen a todos aquéllos que evalúan directamente a los centros escolares. Sin embargo, la NAE en Suecia y el EVA en Dinamarca son una excepción. En un principio sus responsabilidades se centraban sobre todo en la evaluación del sistema y no tanto en la evaluación de los centros.

En **Dinamarca**, la tarea de evaluar a los centros recae sobre todo en los municipios. En el año 2000/2001, el EVA, creado para evaluar el conjunto de los centros/instituciones dependientes del Ministerio de Educación, inició sus primeros trabajos de evaluación de los centros educativos. Sin embargo, se trata de evaluaciones no sistemáticas (sólo se seleccionan algunos centros) que sirven principalmente para evaluar el sistema educativo en su totalidad.

Tradicionalmente, la NAE, en **Suecia**, centraba todas sus actividades de supervisión en los municipios y apoyaba al Estado en su papel de evaluar y supervisar el sistema. Sin embargo, hacia finales de los años 90, la opinión pública comenzó a expresar su preocupación por la calidad de la enseñanza y a pedir que el Estado reforzara la evaluación de los centros escolares. Como consecuencia de todo ello, las responsabilidades de supervisar y evaluar a los centros atribuidas a la NAE, fueron reforzadas en septiembre de 2003.

Como se puede observar, Dinamarca, Suecia, Finlandia y Noruega disponen de una agencia nacional especializada en cuestiones ligadas a la evaluación o la educación. Esta agencia centraliza numerosos datos procedentes de los distintos niveles (local y central) y desempeña un papel considerable en la supervisión de los sistemas educativos.

GRÁFICO 3.11. AGENCIAS O INSTITUTOS NACIONALES QUE ELABORAN INFORMES SOBRE LA EVALUACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO SIN INTERVENIR EN LA EVALUACIÓN DE LOS CENTROS EDUCATIVOS COMO ENTIDADES. ENSEÑANZA OBLIGATORIA, 2000/2001.

	Órgano responsable de la evaluación del sistema educativo
DK	Instituto Danés para la Evaluación (EVA)
EL	Instituto Pedagógico (PI) Centro para la Investigación en Educación (KEE)
IE	Centro de Investigación Educativa
IT	Instituto Nacional para la Evaluación del Sistema Educativo (INVaLSI)
NL	Consejo de Educación *(Onderwijsraad)*
AT	Centro para el Desarrollo de la Escuela *(Zentrum für Schulentwicklung)*
FI	Consejo Nacional de Educación (NBE)
SE	Agencia Nacional para la Educación (NAE – *Skolverket)*
UK (E)	Autoridad competente para los planes de estudios y las calificaciones (QCA – *Qualifications and Curriculum Authority)*
UK (W)	Autoridad competente para la evaluación de los planes de estudios y las cualificaciones (ACCAC – *Qualifications Curriculum and Assessment Authority for Wales)*
UK (NI)	Consejo para los exámenes y la evaluación de los planes de estudios (CCEA – *Council for the Curriculum, Examinations and Assessement)*
IS	Instituto para Pruebas en Materia Educativa *(Námsmatsstofnun)*
NO	Consejo Noruego de Educación (NBE – *Learingssenteret)*
EE	Centro Nacional de Exámenes y Calificaciones (EKK – *Riiklik Eksami-ja Kvalifikatsioonikeskus)*
CY	Instituto Pedagógico (PI)
LT	Centro para la Mejora de los Centros Escolares *(Mokyklų tobulinimo centras)*
HU	Centro Nacional para los Exámenes y la Mejora de la Enseñanza (OKEV – *Országos Közoktatási Értékelési és Vizsgaközpont)*

Fuente: Eurydice.

Nota explicativa

En este gráfico sólo se incluye a los órganos permanentes que no forman parte del Ministerio. Estos órganos están especializados en el ámbito de la educación y elaboran informes para la evaluación del sistema educativo.

Algunos países disponen, dentro de sus Ministerios de Educación, de departamentos especializados en la producción de estadísticas nacionales e informes de evaluación del sistema.

Este es el caso del INECSE (Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo), antiguamente llamado INCE, en **España**. En **Luxemburgo** se creo el SCRIPT *(Service de Coordination de la Recherche et de l'Innovation Pédagogiques et Technologiques)* dentro del Ministerio en el año 1993. Su objetivo consiste en realizar evaluaciones tanto cuantitativas como cualitativas del sistema educativo.

Las autoridades educativas centrales o superiores también pueden encargar a las universidades y a empresas privadas de asesoramiento el llevar a cabo evaluaciones del sistema educativo.

SECCIÓN 5
UTILIZACIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN INTERNA

Los participantes u órganos son considerados usuarios de los resultados de la evaluación interna cuando realizan ciertas acciones o toman decisiones respecto a esos resultados. Se han establecido cuatro categorías de usuarios a propósito del estudio:

- El centro escolar (equipo directivo y/o consejo escolar e incluso los profesores),
- los Gobiernos locales y/o instituciones responsables,
- las autoridades educativas regionales,
- las autoridades educativas centrales (o superiores) o las agencias/institutos nacionales.

En todos los países, los centros escolares utilizan los resultados de la evaluación interna con el fin de mejorar su funcionamiento y su calidad (véase el gráfico 3.12.). En un número más limitado de países, las instituciones responsables, los gobiernos locales, las autoridades educativas regionales o centrales así como algunos órganos nacionales utilizan también estos resultados para desempeñar sus responsabilidades de manera eficaz, en especial la evaluación y la gestión de los centros, y la evaluación del sistema educativo.

GRÁFICO 3.12. USUARIOS DIRECTOS DE LOS RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN INTERNA DE LOS CENTROS. EDUCATIVOS COMO ENTIDADES. ENSEÑANZA OBLIGATORIA, 2000/2001.

																	UK		
	BE fr	BE de	BE nl	DK	DE	EL	ES	FR	IE	IT	LU	NL	AT	PT	FI	SE	E/W	NI	SC
Centro escolar	●	●	●	●	●	●	●	● (a)	●	●		●	●	●	●	●	●	●	●
Gobiernos locales y/o instituciones responsables		●		●	●	●					(–)				●	●	●		●
Autoridades educativas regionales						●							●						
Autoridades educativas centrales/ superiores y/u órgano nacional	●				●	●	●	● (b)				●				●	●	●	●

	IS	LI	NO	BG	CZ	EE	CY	LV	LT	HU	MT	PL	RO	SI	SK
Centro escolar	●	●	●		●	● (a)	●	●	● (a)	● (a)	●	●	●	●	● (a)
Gobiernos locales y/o instituciones responsables	●		●	(–)	●	● (b)			● (b)	● (b)		●	●		● (b)
Autoridades educativas regionales												●			
Autoridades educativas centrales/ superiores y/u órgano nacional	●	●			●		●	●	● (a)		●		●	●	

(a) se refiere a las evaluaciones a las cuales los profesores contribuyen principalmente, o a las evaluaciones de los proyectos educativos de centro.

(b) se refiere a las evaluaciones llevadas a cabo por el director del centro.

Fuente: Eurydice.

Notas adicionales

Alemania: el gráfico se refiere a los seis *Länder* en los que la evaluación interna es obligatoria.

España: autoridades educativas superiores: solamente en la Comunidad Autónoma de Andalucía.

Nota explicativa

Cuando los resultados se comunican a personas, órganos o instituciones externas al centro escolar, mediante su participación en el consejo escolar, sólo se marca con una muesca la entrada «centro escolar».
El término órgano nacional hace referencia a toda agencia o centro de investigación nacional especializado en cuestiones educativas y que trabaja para el Ministerio de Educación o el Gobierno.

En algunos países coexisten varios métodos de evaluación interna. En el caso del primer método (en el que, por regla general, los profesores suelen estar considerablemente implicados), los resultados de la evaluación interna son utilizados por el centro e incluso por las autoridades educativas centrales con el fin de mejorar la calidad educativa. El segundo método consiste básicamente en un informe elaborado por el director del centro, que es presentado por éste a la institución responsable y/o al gobierno local. La elaboración de este informe es ante todo un procedimiento de tipo administrativo.

A. Utilización de los resultados de la evaluación interna por el centro

Todas las personas que asumen algún tipo de responsabilidad dentro del centro son usuarios potenciales de los resultados, ya se trate de miembros del equipo directivo, miembros del consejo escolar, de profesores e incluso de padres o de alumnos.

En **Francia**, la evaluación interna llevada a cabo por el director sólo sirve a los objetivos del centro de un modo muy indirecto. Estos resultados son utilizados principalmente por el *recteur* quien, sobre esta base y en función de los principios políticos generales de la *académie*, elabora un informe en el que se incluyen los objetivos que tanto el director como el propio centro deben alcanzar.

En algunos casos, los Gobiernos establecen una serie de recomendaciones sobre el modo en que los centros escolares pueden utilizar los resultados de la evaluación interna.

En el **Reino Unido (Inglaterra)**, se recomienda utilizar los resultados de la evaluación interna a lo largo de un proceso de cinco etapas destinada a conseguir la mejora del centro escolar (1. ¿Cuáles son nuestros resultados? 2. ¿Qué resultados deberíamos obtener? 3. ¿Qué otros objetivos podemos aún alcanzar? 4. ¿Qué debemos hacer para alcanzarlos? 5. Procurar alcanzar estos objetivos).

Son muy pocos los países en los que se publican los resultados de la evaluación interna de los centros, poniéndolos de este modo a disposición de los ciudadanos (por ejemplo, a través de Internet).

Este es el caso de **Suecia, Islandia** y **Noruega**. Este tipo de publicación responde generalmente a objetivos de información, promoción de la actividad escolar y transparencia. En **Dinamarca**, la legislación de 2002 sobre la transparencia y la apertura en educación obliga a los centros a hacer públicos los resultados de su evaluación interna.

B. Utilización de los resultados de la evaluación interna por los gobiernos locales y/o las instituciones responsables

Los resultados de las evaluaciones internas ayudan a los gobiernos locales y/o a las instituciones responsables de algunos países (véase el gráfico 3.12.) a llevar a cabo tres tipos de acciones: la gestión de los centros escolares, su evaluación y la elaboración de informes destinados a las autoridades educativas superiores. La naturaleza y el alcance de sus responsabilidades condicionan lógicamente la utilización que hacen de los resultados de la evaluación interna. Así, en Alemania y Rumanía, las autoridades del gobierno local asumen ciertas responsabilidades en la gestión de los centros sin participar en su evaluación. Por lo tanto, las autoridades locales no utilizan los resultados de la evaluación interna con el fin de llevar a cabo la evaluación de los centros escolares.

GRÁFICO 3.13. UTILIZACIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN INTERNA DE LOS CENTROS EDUCATIVOS A NIVEL LOCAL. ENSEÑANZA OBLIGATORIA, 2000/2001.

Gestión del centro educativo		
	+ evaluación del centro educativo	
		+ elaboración de informes destinados a las autoridades educativas superiores
DE, RO	BE de, UK (E/W, SC), IS, CZ, EE, PL, SK	SE, NO, LT

(:): EL, HU

(–): BE fr, BE nl, ES, FR, IE, IT, NL, AT, PT, UK (NI), LI, CY, LV, MT, SI (no se aplica puesto que los resultados no se utilizan en el ámbito local tal y como aparece indicado en el gráfico 3.12.);

LU, BG (véanse las notas en el anexo)

(Δ): DK, FI

Fuente: Eurydice.

Nota complementaria

Alemania: el gráfico se refiere a los seis *Länder* en los que la evaluación interna es obligatoria.

Tal y como muestra el gráfico 3.13., las autoridades locales y/o las instituciones responsables de todos los demás países utilizan los resultados de la evaluación interna tanto para evaluar como para administrar a los centros o a su personal. Los municipios en Suecia y Noruega, así como las instituciones responsables en Lituania, utilizan también estos resultados en los informes o actas que deben entregar a las autoridades educativas centrales o superiores.

En **Lituania**, las instituciones responsables -principalmente los municipios- elaboran un expediente basándose en el informe de actividades del centro redactado por el director. A continuación lo envían a la Inspección y al Ministerio de Educación y Ciencia. El procedimiento es bastante similar en **Suecia**, donde los informes sobre la evaluación se envían a la NAE. En **Noruega**, la mayoría de los municipios utilizan los informes elaborados por los centros escolares en los intercambios de experiencias y de puntos de vista que llevan a cabo con los departamentos nacionales de educación dependientes del Ministerio.

C. Utilización de los resultados de la evaluación interna por las autoridades educativas regionales

Esta situación la encontramos en dos países en los que los usuarios emplean los resultados de la evaluación interna en el marco de la evaluación de los centros escolares.

En **Austria**, los resultados de la evaluación conducida por los centros sirven como punto de referencia para las actividades que se enmarcan dentro de la evaluación externa. Esta última, que cada vez se define más como una evaluación de la evaluación interna, es conducida por el *Schulaufsicht*. En **Polonia**, el *kurator* determina el tipo de información –extraída de los informes de la evaluación interna– que va a incluir en sus propios informes.

D. Utilización centralizada de los resultados de la evaluación interna

Las autoridades educativas centrales o superiores utilizan los resultados de la evaluación interna en más de la mitad de los países (véase el gráfico 3.12.). Estos resultados los utilizan principalmente como documentos básicos para efectuar la evaluación externa de los centros escolares. Sólo en seis países o Comunidades (en Bélgica y España) se utilizan también como herramientas para la supervisión. El recurrir a los resultados de la evaluación interna para formar una imagen global de los puntos fuertes y débiles del sistema educativo, es sin duda alguna, más sencillo en aquellos lugares donde las autoridades educativas superiores son responsables de un número relativamente limitado de centros dada la extensión del área geográfica bajo su jurisdicción (Comunidad francesa de Bélgica, Comunidad Autónoma de Andalucía, Islandia, Chipre y Malta).

En **Bélgica (Comunidad francesa)**, el informe de actividad es elaborado por el director del centro o por la institución responsable. Al final de cada año se envía una copia de este informe a la comisión de control que corresponda. Esta comisión examina todos los informes de actividad y elabora una síntesis con datos que difunde a continuación entre los centros escolares, con el fin de proporcionarles una visión general del panorama educativo. Por lo tanto, este informe de actividad no se utiliza para evaluar a los centros.

GRÁFICO 3.14. UTILIZACIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN INTERNA DE LOS CENTROS EDUCATIVOS POR LAS AUTORIDADES EDUCATIVAS CENTRALES U ÓRGANO NACIONAL. ENSEÑANZA OBLIGATORIA, 2000/2001.

A = Como documentos básicos de la evaluación externa	**DE, FR, NL, SE, UK, LI, CZ, LV, LT, SI**
B = Como documentos que permiten hacer una valoración del sistema educativo	**BE fr, ES, CY, MT**
A + B	**IS, RO**

(:): EL

(–): BE nl, BE de, DK, IE, IT, AT, PT, FI, NO, EE, HU, PL, SK (no se aplica puesto que los resultados no se utilizan en el ámbito central tal y como aparece indicado en el gráfico 3.12); LU, BG (véanse las notas en el anexo)

Fuente: Eurydice.

Notas adicionales

Alemania: el gráfico se refiere a los seis *Länder* en los que la evaluación interna es obligatoria.

España: solamente se refiere a la Comunidad Autónoma de Andalucía.

SÍNTESIS

El análisis de los procedimientos se ha centrado en tres fases concretas: el análisis preliminar de documentos antes de visitar los centros, la consulta a los responsables del centro escolar antes de la redacción del informe final de evaluación, y el seguimiento de la evaluación *(follow-up)*.

El proceso de evaluación externa de todos los países no implica automáticamente estas tres fases. Las fases más comunes son las del análisis de la información antes de la visita al centro escolar y la de la consulta; la fase del seguimiento suele ser menos frecuente.

La fase de análisis de los documentos, previa a la visita, refleja la preocupación de los evaluadores por disponer de una variedad de información procedente de diversas fuentes con el fin de prepararse mejor para desempeñar su labor en el centro. Esta preocupación se puede considerar inherente al proceso de evaluación, ya que el trabajo de observación y análisis que implica la visita a los centros es más sencillo y se enriquece más cuando el evaluador ya posee algunos elementos que le permitan orientar su investigación hacia los aspectos más relevantes. Más allá de la información factual que permite al evaluador tener una visión relativamente objetiva de los centros escolares, la recopilación de información sobre las opiniones de los padres o las evaluaciones conducidas por el personal aportan una visión especialmente útil. Por otro lado, se puede asumir que, cuantas más funciones tiene el evaluador (evaluación, recomendaciones, seguimiento de la evaluación), más preciso y detallado debería ser su conocimiento de los centros escolares. Todos los países que incluyen la etapa de seguimiento en su proceso de evaluación incluyen también esta fase de recopilación de información preliminar.

Las consultas que hacen los evaluadores a algunos miembros del centro antes de la redacción del informe final pueden encuadrarse dentro de una reflexión más amplia acerca del papel y de la participación del centro escolar en el proceso de la evaluación externa. Se puede pensar que cuanto más se aleje el objetivo de la evaluación de la mera función de supervisión y se asocie a la mejora de la situación escolar de cada centro, más se pedirá la participación activa de los miembros del centro en las distintas etapas del proceso de evaluación. Las posibles consecuencias que la evaluación pueda tener para el centro escolar pueden también justificar, sin duda alguna, la inclusión de una etapa de consulta. Es difícil imaginar que medidas disciplinarias, tales como la retirada de la ayuda financiera o de la acreditación, puedan ser aplicadas sin haber discutido previamente los resultados de la evaluación con los responsables del centro afectado.

El seguimiento sistemático puede considerarse como un modo de incentivar la mejora de la calidad en los centros escolares, puesto que se espera que éstos tengan en cuenta las recomendaciones o instrucciones hechas tras la evaluación. Por otro lado, cuando el seguimiento no tiene carácter sistemático, *se puede suponer que tal proceso responde mucho más al objetivo de control de la calidad (más* que al de la mejora constante), ya que el seguimiento se lleva a cabo únicamente cuando los resultados de la evaluación no son satisfactorios.

Por lo que se refiere a la utilización de los resultados, en la mayoría de los países los centros escolares reciben recomendaciones e incluso instrucciones después de la evaluación. Algunos métodos de evaluación pueden también conducir al evaluador o las autoridades educativas a exigir a los centros la elaboración de un plan de mejora o incluso a imponer sanciones a los centros. Estos tres tipos de medidas (recomendaciones, plan de mejora, sanciones) constituyen los distintos medios puestos a disposición de los evaluadores y/o autoridades con el fin de mejorar la calidad de los servicios prestados por los centros escolares, y su combinación varía de un país a otro. Algunos métodos de evaluación no dan lugar a ninguna de estas tres medidas. Es incluso menos frecuente el que las tres medidas se den de manera simultánea.

Los resultados de la evaluación externa de los centros escolares se publican en varios países europeos y, en algunos de ellos, son objeto de debate. Este tema plantea numerosas cuestiones a las cuales las autoridades educativas deben saber responder si no desean ser desbordadas por algunos de los mecanismos que generaría dicha práctica: mecanismos de mercado causantes de la masificación en algunos centros y del cierre en otros; dudas acerca de la descentralización de la gestión de los centros escolares, etc.

Por último, prácticamente en todos los países las autoridades educativas utilizan los resultados de la evaluación externa de los centros escolares para evaluar el sistema educativo. Estas autoridades disponen también de otros medios para proceder a la evaluación del sistema. Hay que destacar aquellos órganos especializados en el ámbito de la educación que son los que se ocupan de elaborar los informes sobre la evaluación del sistema. Dejando a un lado algunas contingencias nacionales (como por ejemplo la supresión de la Inspección), se puede establecer la hipótesis de que este tipo de órganos son la consecuencia directa de la descentralización de la gestión en el ámbito educativo. Las autoridades educativas centrales, que continúan siendo las responsables últimas del sistema educativo, sin que necesariamentese encarguen de administrar y supervisar de forma directa los centros escolares, se asegurarían así de disponer de información fiable y pertinente sobre el estado del sistema educativo en general.

En todos los países, los centros escolares utilizan los resultados de la evaluación interna con el propósito de mejorar su funcionamiento y sus actuaciones. Las autoridades de otros niveles también utilizan dichos resultados. En muchos países, las autoridades locales los utilizan para la gestión y la evaluación de los centros. A nivel central, se utilizan sobre todo como documentos básicos para llevar a cabo la evaluación externa.

CAPÍTULO 4

EVALUADORES

INTRODUCCIÓN

En la primera sección del capítulo se examinan las cualificaciones de los evaluadores externos, su estatus profesional y los procedimientos para su contratación. En la segunda sección se analiza su papel como asesores de los centros escolares o de las autoridades educativas. Dentro de esta sección se enfatiza que esta función consultiva puede considerarse no solamente como parte integral de la evaluación propiamente dicha, sino también como una actividad complementaria. Finalmente, la última sección está dedicada a los evaluadores internos y, en concreto, a su preparación para ejercer su función y a la ayuda que reciben de las autoridades educativas.

Este capítulo se centra solamente en los evaluadores que evalúan al menos los aspectos educativos de los centros escolares como entidades. La mayoría de estos evaluadores examinan también algunos aspectos relacionados con la gestión de los centros. Se excluye a aquellos evaluadores que evalúan solamente las cuestiones que tienen que ver con la gestión.

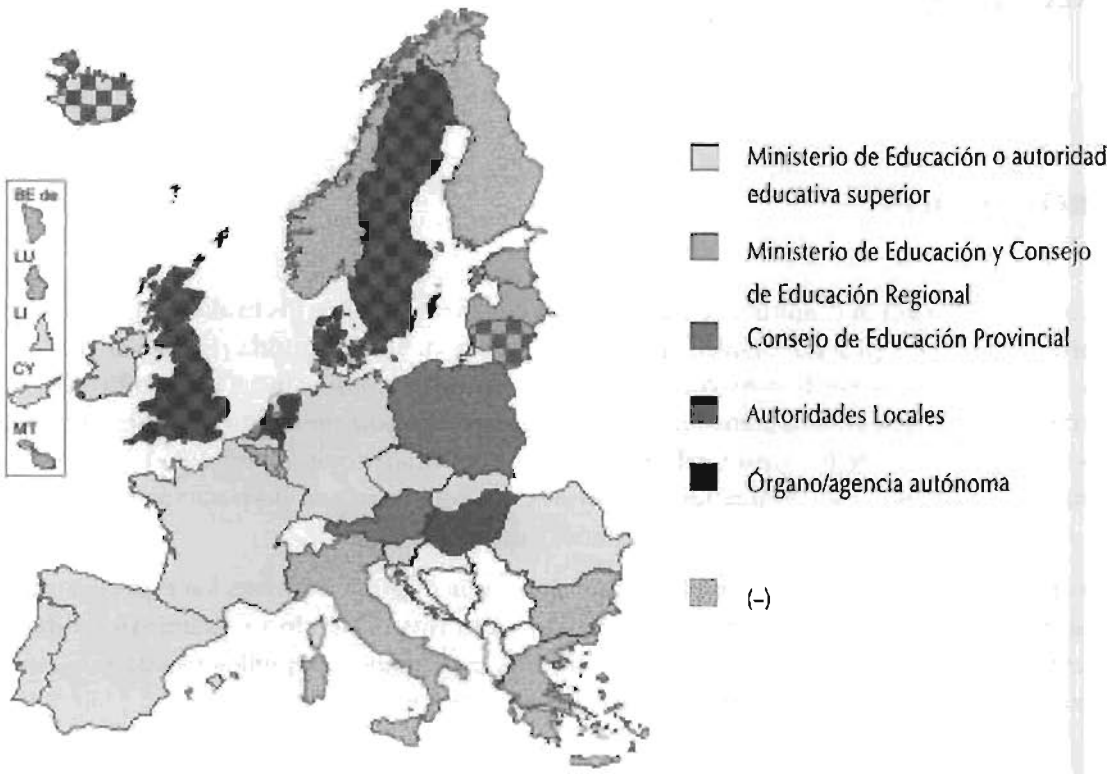
SECCIÓN 1
EVALUADORES EXTERNOS DE LOS ASPECTOS EDUCATIVOS: FORMACIÓN INICIAL, CONTRATACIÓN Y ESTATUS PROFESIONAL

Antes de examinar la situación de los evaluadores como tal, conviene mencionar brevemente los organismos o entidades de las que dependen. En la mayoría de los países, hay un solo órgano responsable de la evaluación externa de los aspectos educativos. En general, suele tratarse de un departamento de la autoridad educativa central o superior. Con frecuencia, este departamento del Ministerio de Educación tiene su propio nombre, como puede ser «la inspección».

En algunos países, el órgano responsable de la evaluación depende de una instancia más o menos descentralizada.

> **Francia** y **Rumanía** operan mediante un sistema de descentralización geográfica. Esto significa que la Inspección, que está dirigida por una autoridad educativa nacional, también posee oficinas a nivel regional, es decir, a nivel de la *académie* en Francia y del gobierno condal en Rumanía. En este país, el CNEAEP, responsable de la acreditación de los centros, es un evaluador externo adicional que también informa de sus actividades al Ministerio de Educación.
>
> En **Estonia** y **Lituania**, la Agencia de Supervisión Estatal incluye tanto a los funcionarios del Ministerio de Educación como a inspectores que dependen de la administración regional.
>
> En **Austria**, la Inspección es un departamento del Ministerio de Educación, Ciencia y Cultura. Sin embargo, los inspectores trabajan bajo la jurisdicción del *Landesschulrat* – Consejo Regional de Educación (cada uno de los nueve *Länder* tiene dicho Consejo) que se ocupa de organizar las inspecciones de los centros escolares. En **Polonia**, el *kurator* es el responsable de la evaluación de los centros en las provincias *(voivodship)*. Aplica la política del Ministerio de Educación, aunque depende de la autoridad provincial *(voivode)*, que a su vez debe informar de sus actividades al Primer Ministro.

GRÁFICO 4.1. ÓRGANOS RESPONSABLES DE LA EVALUACIÓN EXTERNA DE LOS CENTROS EDUCATIVOS COMO ENTIDADES (ASPECTOS EDUCATIVOS Y OTROS). ENSEÑANZA OBLIGATORIA, 2000/2001.



Fuente: Eurydice.

(–): véanse las notas en el anexo

Notas adicionales

Francia: evaluación conducida por el IEN (écoles) y por el IPR (collèges).

Suecia: en el nivel central, el gráfico se refiere a la supervisión de los centros por la NAE, especialmente en caso de supuesto incumplimiento de la legislación nacional vigente.

República Checa, Estonia, Polonia, Eslovaquia: se refiere solamente a las evaluaciones llevadas a cabo por la inspección educativa.

Hungría: se refiere únicamente a la evaluación opcional centrada en los aspectos educativos.

En los Países Bajos y el Reino Unido (excepto Irlanda del Norte), la Inspección goza de un alto grado de autonomía.

En los **Países Bajos**, la Inspección funciona como un órgano autónomo. Sin embargo, debe informar al Ministerio de Educación sobre sus actividades como último recurso. La nueva Ley sobre la inspección de los centros escolares y la educación, que entró en vigor en el año 2002, proporciona una base jurídica para la autonomía de la Inspección.

En el **Reino Unido**, el Ofsted en **Inglaterra** es un servicio gubernamental, no ministerial, responsable ante el Parlamento y el Primer Ministro. *Her Majesty's Inspectorate for Education and Training* en **Gales** (Estyn) es un órgano autónomo, aunque está financiado por la Asamblea Nacional de Gales. El Ofsted y el Estyn son responsables de la gestión del sistema de inspección escolar, a través del cual algunos inspectores independientes, contratados por entidades proveedoras de servicios de inspección, llevan a cabo inspecciones regulares o sistemáticas de los centros escolares. Se trata, en definitiva, de organizaciones comerciales (compañías pequeñas o grandes, asociaciones y en ocasiones agentes comerciales independientes), o de autoridades educativas locales (LEAs), que se ocupan de hacer las ofertas con objeto de conseguir contratos para realizar la evaluación de los centros. Su trabajo está supervisado por *Her Majesty's Inspectors* (HMI), empleados permanentes del Ofsted y del Estyn. El *Education and Training Inspectorate* (ETI) forma parte del Ministerio de Educación en **Irlanda del Norte**, donde no existe un sistema basado en la contratación para llevar a cabo las inspecciones de los centros. Desde el 1 de abril de 2001, *Her Majesty's Inspectorate of Education* en **Escocia** tiene estatus de

agencia ejecutiva. Como tal, desempeña sus funciones de forma autónoma, siendo al mismo tiempo responsable ante el *Scottish Executive Education Department*. A diferencia de lo que sucede en Inglaterra, el HMIE en Escocia lleva a cabo por sí mismo, las inspecciones.

En algunos países se comparte la responsabilidad de la evaluación de los aspectos educativos (y posiblemente de otros) de los centros escolares entre los distintos niveles de autoridad.

Este es el caso del **Reino Unido** (excepto en Irlanda del Norte). En **Suecia**, esta responsabilidad se comparte entre los municipios y la NAE, que está separada del Ministerio de Educación y en **Islandia**, entre el Ministerio y los municipios en lo que concierne a la evaluación de centros. En **Lituania**, la Agencia Nacional de Supervisión, que opera a nivel central y regional, comparte la responsabillidad de la evaluación externa con las instituciones responsables de los centros (los municipios).

En **Dinamarca**, la responsabilidad principal es asumida por los municipios. El EVA, un órgano autónomo, está comenzando a evaluar centros, aunque principalmente como parte de la evaluación del sistema educativo en su totalidad.

Un solo país ha delegado completamente la responsabilidad de la evaluación de los centros a nivel local.

En **Hungría**, las autoridades locales son las responsables de la evaluación externa de los aspectos educativos. Sin embargo, este método de evaluación es opcional.

A. Cualificaciones y experiencia profesional

Para poder acceder al puesto de evaluador externo, en la mayoría de los países los candidatos deben ser **profesores titulados** del nivel educativo que van a evaluar([1]). Cuando la enseñanza es impartida por profesores especialistas en una materia determinada –como suele ser el caso de los centros de secundaria–, se espera que los evaluadores estén también especializados en esa materia. En los países donde se exige el diploma de profesor, los candidatos deben poseer también experiencia profesional como docentes. Los países restantes establecen que es necesario el poseer cierta experiencia en el ámbito educativo. La experiencia profesional que se requiere varía entre los 3 y los 19 años.

Además de las cualificaciones enumeradas en el gráfico 4.2., son sumamente recomendadas determinadas competencias de carácter social o comunicativo. En algunos sistemas educativos (como los de las Comunidades Autónomas en España con más de una lengua oficial y Chipre) se hace hincapié en que los candidatos deben hablar más de una lengua, con el fin de facilitar los contactos con otras comunidades lingüísticas y culturales. En Inglaterra, la capacidad de comunicarse en una lengua minoritaria es una cualidad deseable en los evaluadores no especializados en la educación *(lay inspectors)*. Los inspectores checos y lituanos deben poseer ciertos conocimientos en tecnologías de la información y de la comunicación (TIC).

([1]) Para más información acerca de los evaluadores externos, véase: Personal encargado de la gestión, seguimiento, evaluación y supervisión. *Glosario europeo sobre educación*. Volumen 4. Bruselas. Eurydice, 2002. Esta publicación también proporciona el mismo tipo de información para los evaluadores externos responsables principalmente –o únicamente– de la evaluación de los profesores a título individual.

GRÁFICO 4.2. CUALIFICACIONES Y EXPERIENCIA PROFESIONAL DE LOS CANDIDATOS AL PUESTO DE EVALUADOR EXTERNO DE LOS CENTROS EDUCATIVOS COMO ENTIDADES (ASPECTOS EDUCATIVOS Y OTROS). ENSEÑANZA OBLIGATORIA, 2000/2001.

	Órgano/entidad responsable de la evaluación	Evaluador	Aspectos evaluados		Cualificaciones obligatorias				Experiencia profesional		
			Aspectos educativos	Aspectos relacionados con la gestión	Ser profesor titulado	Otros títulos	Curso especializado en evaluación	Examen de cualificación	En la docencia	En educación (administración, investigación, etc.)	En la dirección de centros escolares
BE fr	(–)	(–)									
BE de	(–)	(–)									
BE nl	Inspección	*Inspecteurs*	●	●	●			●	●		
DK	Municipio como institución responsable	Δ	●	●	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ
	EVA	*Evalueringskonsulent*	●	●		●					
DE	Supervisión escolar del *Land (Schulaufsicht/ Schulinspektion)*	*Schulaufsichtsbeamte*	●	●	●				●		●
EL	(–)	(–)									
ES	Inspección educativa	*Inspectores*	●	●	●		●	●	●		
FR	Inspección (*Corps d'Inspection*)	*Inspecteurs*	●	●		●	●			●	
IE	Inspección	*Inspectors*	●	●	●	●			●	●	●
IT	(–)	(–)									
LU	(–)	(–)									
NL	Inspección educativa	*Inspecteurs*	●	●		●			●[1]	●	●[1]
AT	Inspección de centros escolares (*Schulaufsicht*)	*Landesschulinspektor*	●	●	●				●		
		Bezirksschulinspektor	●	●	●				●		
PT	IGE	*Inspectores*	●	●	●		●		●[1]	●[1]	
FI	Institución responsable de los centros/NBE	(–)									
SE	Municipio como institución responsable	Δ			Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ
	NAE	*Undervisningsråd* (personal de la NAE)	●	●		●			●[1]	●[1]	●[1]
UK (E/W)	Ofsted/Estyn	*Enrolled inspectors* (equipo) contratados	●	●	●	●	●	●	●		●
		Lay inspectors contratados	●	●			●	●			
	LEA	Inspectores o asesores de la LEA	●	●	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ
UK (NI)	ETI	*Inspectors*	●	●	●	●	●		●		●
UK (SC)	HMIE	*Inspectors*	●	●	●	●	●		●		●
		Associated assessors	●	●	●		●		●		
		Lay members	●	●			●				●
	LA	*Quality development/ improvement officers*, etc.	●	●	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ

	Órgano/entidad responsable de la evaluación	Evaluador	Aspectos evaluados		Cualificaciones obligatorias				Experiencia profesional		
			Aspectos educativos	Aspectos relacionados con la gestión	Ser profesor titulado	Otros títulos	Curso especializado en evaluación	Examen de cualificación	En la docencia	En educación (administración, investigación, etc.)	En la dirección de centros escolares
IS	Ministerio de Educación	*Úttektaraðilar/*	●	●	●		●	●	●	●	
	Municipio como institución responsable	*matsaðilar* (expertos independientes)	●	●	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ
LI	Inspección Nacional Educativa	Inspectores y personal de apoyo del Ministerio de Educación	●		●		●		●	●	●
NO	Municipio como institución responsable/NBE	Δ	●	●	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ	Δ
BG	(–)	(–)									
CZ	Inspección de los centros escolares checos	*Školní inspektor*	●	●	●				●		●
EE	Agencia de Supervisión Estatal	Inspectores	●	●	●						
CY	Ministerio de Educación	*Epitheoritis*	●	●	●				●		●
LV	Departamento General de Educación	Comisión de evaluación	●	●	●				●		
LT	Agencia de Supervisión Estatal	*Inspecktorius*	●		●				●		●
	Institución responsable	*Specialistas*	●	●		●					
HU	Autoridad local como institución responsable	Expertos independientes e institutos de investigación	●	●						●	
MT	(–)	(–)									
PL	Inspección regional *(Kuratorium)*	*Kurator/wizytator*	●	●	●	●	●	●	●		
RO	Inspección escolar del condado o Ministerio de Educación	Inspector	●	●	●		●		●		●
	CNEAEP	Miembros de las comisiones regionales de la CNEAEP	●	●	●		●		●		●
SI	Inspección Nacional de Educación y Deporte	*Inšpektor*	●	●	●		●	●	●[1]	●[1]	●[1]
SK	Inspección Escolar del Estado	*Skolsky inspektor*	●	●	●				●		●

(–): véanse las notas en el anexo

Fuente: Eurydice.

Notas adicionales

Irlanda: es deseable experiencia en el ámbito educativo a excepción de la docencia, y/o en la dirección de centros.

Países Bajos: (1) es necesario tener nueve años de experiencia como docente o haber ocupado un cargo en el equipo directivo del centro.

Austria: oficialmente, no se requiere tener experiencia profesional en la dirección de centros. Sin embargo, la mayoría de los inspectores han ocupado el puesto de director de centro, lo que les confiere este tipo de experiencia.

Portugal: (1) los inspectores deben tener experiencia docente o en el ámbito educativo (legislación, administración). La experiencia como director de centro es un criterio preferencial en caso de que se produzca un empate entre todos aquellos candidatos que tengan un perfil similar.

Suecia: a nivel central, el gráfico se refiere a la supervisión de centros por la NAE, principalmente en el caso de que se presuma que el centro incumpla la legislación nacional. (1) Experiencia requerida en al menos uno de los tres ámbitos.

Reino Unido (E/W): en algunos casos se trata más bien de directrices o pautas que de requisitos o exigencias.

Islandia: en la mayoría de los casos, los evaluadores son profesores y tienen experiencia en el ámbito docente. Cuando los evaluadores trabajan en equipo (normalmente de dos personas), uno suele tener experiencia docente y otro en la garantía de la calidad educativa.

Liechtenstein: no hay requisitos oficiales. Sin embargo, se espera que los inspectores tengan una formación adecuada, así como la cualificación requerida o experiencia profesional.

Rumanía: las comisiones regionales del CNEAEP son mixtas. La experiencia profesional no es la misma para todos los miembros. Algunos pueden tener más experiencia en la docencia (profesores), otros en el ámbito educativo (investigadores) y otros en la gestión (inspectores).

Eslovenia: (1) se requiere experiencia en al menos uno de los tres ámbitos.

Nota explicativa

En algunos países, las asignaturas de Religión, Educación Física, Música y Arte son evaluadas por evaluadores especializados que pueden trabajar o no para el principal órgano/entidad responsable de la evaluación. Estos evaluadores no se tienen en cuenta en el gráfico 4.2.

Varios países exigen a sus evaluadores que hayan recibido una **formación específica (en evaluación o en otros ámbitos)**. Según el país, esta formación puede durar entre tres semanas y tres años. En algunos casos, la formación se ofrece después de la contratación o del nombramiento.

En **España** y **Francia** (en el caso del IPR y del IEN), los candidatos que deseen acceder a esta formación especializada deben aprobar un examen. En Francia, los que superan el examen pueden alternar dos años de formación y de trabajo.

En los **Países Bajos**, tras su nombramiento, los inspectores reciben una formación especial y se les concede un período de adaptación que dura entre varios meses y medio año. Desde septiembre de 2001, existe un centro de inspectores responsable del progreso en las destrezas o habilidades y la profesionalidad.

En **Austria** no es obligatorio realizar cursos especializados. Sin embargo, la formación continua –que se organiza cada año para los *Landesschulinspektoren* en el ámbito nacional y para los *Bezirksschulinspektoren* en los ámbitos regional y nacional – ofrece cursos de gestión.

En el **Reino Unido (Inglaterra)**, el Ofsted exige que todos los inspectores estén formados y evaluados en relación con unos criterios específicos. La formación inicial dura varios meses e incluye periodos de prácticas en el caso de todos aquellos candidatos que cumplan los criterios de selección. Esta formación conduce a una evaluación formal realizada por los HMI. Una vez los inspectores superan esta evaluación y son contratados, deben dedicar un mínimo de cinco días de formación continua al año y mantener al día su práctica de inspección. La formación se ofrece a través del Ofsted, de personas contratadas por el Ofsted o a través de otros formadores autorizados por el Ofsted.

En **Letonia**, después de la reforma de la evaluación llevada a cabo en 2004, todos los evaluadores deben seguir una formación específica y pasar una prueba con el fin de obtener la titulación necesaria para participar en la evaluación externa.

Aunque la gran mayoría de los evaluadores tengan por misión la de evaluar tanto los aspectos educativos como los administrativos, ningún país solicita **titulaciones formales en el ámbito de la gestión o de la administración.** Cuando se establece que el candidato deba poseer una titulación en gestión, ésta se considera en relación con su experiencia profesional. Así, se espera que el candidato haya adquirido algunas competencias en materia de gestión mediante la responsabilidad previa como director de centro, jefe de estudios o cualquier otra función desempeñada en el ámbito de la administración educativa.

En aquellos países en los que los candidatos deben seguir una formación especializada en el ámbito de la evaluación antes de su nombramiento, el contenido de los cursos incluye temas relacionados con la gestión o la administración (España, Portugal y Reino Unido).

Sin embargo, esta ausencia de formación en el ámbito de la gestión o la dirección de centros parece menos crítica cuando se trata de especializar a evaluadores que dependen de una autoridad distinta en las cuestiones administrativas. Recuérdese que estos métodos de evaluación que figuran a continuación no van a ser tratados en este capítulo.

En **Grecia**, los directores de los departamentos y de los consejos de educación son los encargados de supervisar la gestión de los recursos humanos en los centros. En **Luxemburgo**, el comité de gestión para la enseñanza secundaria se centra en cuestiones relacionadas con la gestión de centros. En **Polonia**, los *gminy* han pasado a ser responsables de la administración y la gestión de los centros de primaria (en 1991) y de secundaria inferior (en 1999), lo que significa que también son responsables de la evaluación externa de estas funciones. Además de la *development-oriented evaluation* (opcional) considerada en este capítulo, los gobiernos locales de **Hungría** se ven obligados a conducir una *policy-oriented evaluation* que se centra en los aspectos administrativos. En la **República Checa**, **Estonia** y **Eslovaquia**, las instituciones *responsables a nivel local son los principales órganos encargados de la evaluación de los aspectos administrativos.*

Varios órganos/entidades responsables de la evaluación han decidido constituir **equipos de inspectores** por dos razones principales : en primer lugar, porque permiten reunir una amplia gama de competencias y, en segundo lugar, porque permiten evaluar a los centros más a fondo. En los Países Bajos (en educación secundaria) y en el Reino Unido, los equipos pueden tener hasta 10 y 15 miembros respectivamente. En Irlanda, Portugal y la República Checa, los inspectores suelen realizar la visita a los centros escolares en equipos, pero algunos centros pequeños pueden ser evaluados por un único inspector.

En 2001, en la **República Checa** se estableció un requisito obligatorio según el cual todos los equipos de inspectores que dependían de la inspección escolar checa debían incluir también a un supervisor, es decir, a un inspector especializado en la gestión de los recursos y la administración. Los supervisores deben estar en posesión de una titulación en derecho o economía y tener un mínimo de cinco años de experiencia en el ámbito educativo. En **Chipre**, la inspección principal es conducida por un número reducido de inspectores que actúan en un equipo coordinado por un inspector, normalmente el inspector general. Además de la revisión de su propio ámbito disciplinario, cada inspector tiene la responsabilidad de evaluar uno o más aspectos de la vida escolar.

Cuando los equipos de evaluadores en Alemania, Reino Unido (Escocia), República Checa y Eslovenia necesitan una ayuda especializada, pueden recurrir a expertos en el ámbito del que se trate. Los expertos son asignados a los evaluadores de manera específica y sólo se ocupan de las cuestiones concretas para las que se les requiere.

En **Austria**, el inspector escolar también puede recurrir a otros inspectores, así como a expertos y profesores que reúnan las competencias específicas (siempre que no trabajen para la inspección escolar) con el fin de apoyarlo durante el transcurso de la evaluación externa.

Los equipos recurren al personal no especializado en el ámbito educativo en pocas ocasiones.

Las evaluaciones de equipo conducidas en el **Reino Unido** (excepto aquellas llevadas a cabo por las LEAs) deben (**Inglaterra**, **Gales** y **Escocia**) o pueden (**Irlanda del Norte**) incluir a un evaluador no especializado en la educación *(lay member)*. Como representantes de los ciudadanos, estos *lay members* provienen de distintos ámbitos socioprofesionales, aunque no deben tener una experiencia específica en la gestión o la financiación de la educación. Deben centrar su interés en la forma en que el centro y sus alumnos interaccionan con los padres y la comunidad local, así como por el bienestar de los niños y su desarrollo personal y social. En **Irlanda del Norte** y **Escocia** no se pronuncian sobre los aspectos relativos al aprendizaje, la enseñanza o los resultados obtenidos. Los equipos de inspección pueden (**Irlanda del Norte**) o deben (**Escocia**) incluir también a evaluadores asociados *(associated assessors)*. Se trata de profesores que ejercen su función docente en un centro distinto del que es objeto de la evaluación. Su participación añade al proceso de inspección un tipo de evaluación efectuada por un igual.

B. Relación entre el estatus y las cualificaciones requeridas

En la mayoría de los países, los evaluadores externos son funcionarios y están empleados por la autoridad central (o regional) responsable de llevar a cabo la evaluación externa. La contratación para estos puestos se basa siempre en un procedimiento competitivo abierto. Algunas autoridades (tal y como ocurre en la Comunidad flamenca de Bélgica y en Austria) han creado comités de selección o comisiones consultivas que se ocupan de elaborar una lista con los mejores candidatos. Esta lista se envía al órgano encargado de la selección final, que se localiza, en todos los casos, en el Ministerio de Educación.

Los países que ofrecen el estatus de funcionario a los evaluadores son aquéllos en los que las condiciones de acceso al puesto parecen ser las más exigentes (gráfico 4.3). Además del hecho de que estos candidatos deban poseer una titulación, algunos de estos países les exigen el realizar un curso especializado y/o superar el examen que les capacite para el puesto. El Reino Unido (Inglaterra y Gales) es el único país en el que se imponen dichos requisitos a sus inspectores sin ofrecer por ello garantías de ser empleados a todos aquellos candidatos que los cumplan. Los concursos abiertos (o cualquier otro tipo de examen) constituyen también un procedimiento de contratación frecuente en los países donde los evaluadores externos tienen el estatus de empleado fijo de la autoridad responsable de la evaluación. En algunos países (como en España y Polonia), los exámenes competitivos deben considerarse como parte integrante del procedimiento general de contratación de los funcionarios más que como un procedimiento para el nombramiento al puesto de evaluador externo como tal.

En **España** y **Polonia**, los candidatos que superan este examen acceden de manera automática al puesto de empleado fijo como inspector escolar. En **Portugal**, se selecciona a los candidatos al puesto de inspector entre los funcionarios (profesores o personal administrativo en el ámbito educativo) mediante concurso. El comité de selección tiene la responsabilidad de elaborar una lista de candidatos que deberá ser aprobada por el inspector principal. Los candidatos deben seguir un curso específico y una formación continua durante un año antes ser inspectores titulados. En el **Reino Unido** (**Inglaterra** y **Gales**), por el contrario, el recibir una evaluación satisfactoria por parte del Ofsted/Estyn permite a los candidatos conseguir el visto bueno para poder trabajar como miembro de un equipo de inspección. Aun así, no se garantiza el empleo. Las personas que son contratadas obtienen, mediante concurso, contratos para efectuar las inspecciones programadas, y forman sus equipos con inspectores autorizados. Estos inspectores son empleados por la persona que ha obtenido el contrato o bien trabajan mediante contrato para este último. En **Eslovenia**, los candidatos al puesto de inspector deben superar un examen durante su período de pruebas. Tras su nombramiento deben, además, aprobar un examen sobre competencias profesionales una vez cada cuatro años con el fin de conservar su empleo. Este último requisito está siendo revisado en la actualidad.

Otro aspecto recurrente en el procedimiento de contratación de los funcionarios que conviene mencionar es el **período de prueba**. De hecho, los países donde los evaluadores externos tienen un período de pruebas, a saber Bélgica (Comunidad flamenca), Alemania, Francia, Países Bajos, Reino Unido (Escocia), Polonia (en el caso de los *kurator* pero no en el de los inspectores ayudantes– los *wizytator*) y Eslovenia, son países en los cuales los inspectores gozan de la condición o del estatus de funcionario.

Los países que confían la evaluación externa a **expertos independientes** tienden a aceptar candidatos que disponen de unas cualificaciones más diversificadas (menos relacionadas con la enseñanza) siempre y cuando realicen la prueba de las competencias que se requieren en aquellas cuestiones de carácter educativo y/o gestión de la calidad.

En **Islandia**, los criterios de selección de un evaluador independiente son los siguientes: tener un conocimiento profundo de la enseñanza obligatoria junto con una experiencia demostrable en este ámbito, así como poseer determinadas competencias en el ámbito de la evaluación y de la gestión de la calidad educativa. En **Hungría**, los gobiernos locales confían la evaluación a expertos en educación o a institutos de investigación –en la mayoría de los casos se trata de los institutos pedagógicos regionales (MEPI). **Islandia** y **Hungría** son también los dos únicos países en los que se oferta una titulación en evaluación. No obstante, en estos dos países, el estar en posesión de dicha titulación no es una condición esencial para acceder al puesto de evaluador externo.

GRÁFICO 4.3. RELACIÓN ENTRE EL ESTATUS Y LAS CUALIFICACIONES QUE SE REQUIEREN EN EL CASO DE LOS EVALUADORES EXTERNOS DE LOS CENTROS EDUCATIVOS COMO ENTIDADES (ASPECTOS EDUCATIVOS Y OTROS). ENSEÑANZA OBLIGATORIA, 2000/2001.

	No se establecen requisitos en el caso de las cualificaciones (pero posiblemente haya que realizar un curso especializado)	Título de docente u otra titulación		
			más curso especializado en evaluación	
				y/o examen que da acceso al puesto
Estatus de funcionario/ empleado mediante contrato (fijo)		DK, DE, IE, NL, AT, SE_2, CZ_1, EE_1, CY, LV, LT_1, SK_1	FR_1, PT, UK (NI), LI, RO_{1-2}	BE nl, ES_{1-5}, UK (HMIE en SC_1), PL_1, SI
Contrato de trabajo (temporal)	UK (*lay inspectors* en SC_1)	PT	UK (*associated assessors* en SC_1), RO_2	IS_{1-2}
Experto independiente	DK, UK (*lay inspectors* en E/W_1), HU_2			UK (*enrolled inspectors* y *registered inspectors* en E/W_1), IS_{1-2}

(–): BE fr, BE de, EL, IT, LU, FI, NO, BG, MT (véanse las notas en el anexo)
Subíndices: véase la nota explicativa.

Fuente: Eurydice.

Notas adicionales

Dinamarca: solamente las evaluaciones conducidas por el EVA.

Suecia: la NAE recurre a una combinación de su propio personal y de expertos independientes para realizar la evaluación externa de los municipios y, a partir de 2003, para la evaluación externa de los centros. Los expertos independientes no tienen que cumplir ningún requisito oficial en cuanto a las cualificaciones. Se eligen en virtud de su habilidad o destreza en el ámbito evaluado.

Reino Unido (E/W): la información se refiere a los inspectores independientes que han sido contratados por las personas que llevan a cabo las inspecciones, contratadas a su vez por el Ofsted/Estyn. Los HMI, funcionarios y miembros permanentes del Ofsted/Estyn, examinan también algunos centros. Entre sus responsabilidades se incluye también la de establecer un marco legislativo para la inspección, fijar los requisitos y mantener un registro de todas aquellas personas que han recibido el visto bueno para poder trabajar como miembros de un equipo de inspectores *(registered inspectors)*. Las inspecciones regulares de los centros son conducidas por profesionales que han sido contratados para ello y que tienen la responsabilidad de formar sus equipos de inspectores a partir de esos datos.

Nota explicativa

SIGNIFICADO DE LOS SUBÍNDICES UTILIZADOS EN LOS GRÁFICOS

a) Precisiones sobre los métodos de evaluación

Francia: (1) evaluación del proyecto de centro por el IEN *(écoles)* y el IPR *(collèges)* ; (2) evaluación de los *collèges* por las autoridades académicas.

Suecia: (1) evaluación llevada a cabo por el municipio y (2) supervisión de los centros escolares por la NAE, principalmente en caso de presunto incumplimiento de la legislación nacional.

Reino Unido (E/W): evaluación conducida por (1) el Ofsted/Estyn y (2) las LEA.

Reino Unido (SC): evaluación conducida por (1) el HMI y (2) las LA.

Islandia: (1) evaluación de los métodos de evaluación interna y (2) evaluación de los centros escolares.

República Checa: evaluaciones efectuadas por (1) la Inspección y (2) la institución responsable.

Estonia: evaluación llevada a cabo por (1) la agencia de supervisión estatal y (2) la institución responsable, principalmente los municipios.

Lituania: evaluación conducida por (1) la Inspección y (2) la Institución responsable.

Hungría: (1) evaluación obligatoria centrada en la gestión *(policy-oriented evaluation)* y (2) evaluación opcional centrada en los aspectos educativos *(development-oriented evaluation)*.

Polonia: evaluación llevada a cabo por (1) el *kuratorium* y (2) los municipios.

Rumanía: evaluación conducida por (1) la Inspección y (2) el CNEAEP.

Eslovaquia: evaluación efectuada por (1) la Inspección y (2) la institución responsable.

b) Variaciones regionales

España: evaluación llevada a cabo (1) en Andalucía; (2) en Cataluña; (3) en las Islas Canarias; (4) en el País Vasco y (5) en las otras Comunidades Autónomas.

En algunos países, el puesto de evaluador es incompatible con otros empleos o puestos en el sector público. Por ejemplo, en la Comunidad flamenca de Bélgica, los evaluadores no pueden desempeñar un cargo político, ocupar un puesto de gestión en la institución responsable de la educación o trabajar en un centro escolar. La condición más extendida es que los evaluadores no pueden seguir ejerciendo la profesión docente. Sin embargo, esta norma no se aplica en los países que emplean a expertos independientes para realizar la evaluación externa. Este es el caso del Reino Unido (Inglaterra y Gales) y de Hungría. Estos expertos tienen total libertad para combinar su función como evaluadores externos con una posible carrera docente.

SECCIÓN 2
LA IMPLICACIÓN DEL EVALUADOR EXTERNO EN EL SEGUIMIENTO DE LA EVALUACIÓN

A. Fomento y supervisión de los cambios requeridos como resultado de la evaluación

Esta sección se centra en el papel de los evaluadores externos durante el seguimiento *(follow-up)* de la evaluación. A diferencia de lo que se ha mencionado en las secciones 1 y 2 del capítulo 3, no se analizan las consecuencias de la evaluación desde el punto de vista del centro, sino que se analiza la implicación de los evaluadores en la aplicación de los cambios. Por lo tanto, cualquier acción emprendida o propuesta por los otros protagonistas/participantes no se tiene en cuenta en el gráfico 4.3. (como sucede, por ejemplo, en el caso de que una autoridad educativa retire la acreditación a un centro que presenta unos resultados negativos en la evaluación).

En todos los países, los evaluadores externos se ven obligados a realizar un informe sobre los resultados de su evaluación. En algunos países, el informe describe solamente su valoración acerca del funcionamiento de un centro concreto. Establece sus puntos fuertes y débiles, y destaca todo incumplimiento que se produzca en relación con sus obligaciones legales. A continuación corresponde a la dirección del centro o a la autoridad educativa pertinente el adoptar las medidas oportunas.

En los otros países se pide a los evaluadores que vayan más lejos y adelanten algunas propuestas para el cambio. En caso de incumplimiento de la legalidad, el campo de acción de algunos evaluadores es aún más amplio. Se les autoriza a dar instrucciones al centro o a la institución responsable para remediar la situación. Cuando se adopta un plan de mejora, a veces se requieren evaluadores externos para supervisar el progreso de los centros en su aplicación. Por último, algunos evaluadores imponen un plazo al centro para llevar a cabo los cambios necesarios.

En los **Países Bajos**, la Inspección solamente puede dar instrucciones para efectuar algunos cambios en el caso de que no se estén cumpliendo los requisitos obligatorios, aunque nunca puede obligar al centro a aplicarlos. Se debe informar al Ministerio, que es el responsable de tomar las medidas oportunas. Sin embargo, se recurre a la Inspección para comprobar si el centro ha realizado los cambios necesarios. En **Suecia**, cuando la supervisión indica que un centro no está respetando los requisitos legales, la NAE advierte a la parte responsable y le pide que rectifique la situación. Una vez que propone soluciones de mejora, la NAE da a los centros un período de tiempo limitado para adoptar las medidas oportunas. A continuación comprueba si la situación ha cambiado. En el **Reino Unido (Inglaterra y Gales)**, los equipos de Inspección independientes que trabajan mediante contrato con el Ofsted/Estyn elaboran un informe en el que deben mencionar obligatoriamente una serie de recomendaciones para la mejora de la situación de los centros. En cuanto a la supervisión de la aplicación de estas recomendaciones por parte del centro, esta tarea no incumbe a los profesionales que trabajan mediante contrato, sino a *Her Majesty's Inspectors* del Ofsted y del Estyn. En **Escocia**, los HMIE visitan los centros uno o dos años después de la publicación del informe de evaluación para así poder apreciar los progresos realizados. En cada informe de inspección, los HMIE identifican los puntos fuertes y aquéllos que requieren ser mejorados. En relación con estos últimos, se establece un juicio o valoración en términos de progreso en la fase de seguimiento. En **Estonia**, sólo se llevan a cabo inspecciones de seguimiento en el caso de que la Inspección lo considere necesario. En general, basta con un informe elaborado por el director del centro en el que se describa la mejora de la situación.

En la **República Checa**, cada centro dispone de un período de tiempo «razonable» para aplicar todo cambio que haya sido recomendado por los evaluadores. Al término de este período, un solo inspector (y no el equipo de inspectores al completo) vuelve al centro para efectuar el seguimiento de la inspección *(follow-up)*. En el caso de que no se hayan solucionado los problemas, el inspector puede fijar una fecha para un segundo control o seguimiento. En **Eslovaquia**, los inspectores dan un año a los centros para adoptar las medidas necesarias.

En cuatro países, se autoriza a los evaluadores a dar instrucciones para el cambio e intervenir siempre y cuando éstos no se apliquen de la manera que se especifica.

Este es el caso de la **República Checa** y de **Chipre**. En **Bélgica (Comunidad flamenca)**, el inspector adopta medidas disciplinarias contra los centros/personas en el caso de que los resultados de la inspección sean desvaforables por segunda vez. En **Eslovaquia**, la Inspección adopta medidas disciplinarias contra la persona responsable de no aplicar los cambios según lo establecido, pudiendo incluso suspenderla de sus funciones si fuese necesario.

En **Letonia**, después de la reforma de la evaluación que comenzará a aplicarse en 2004, los equipos de expertos deberán hacer recomendaciones para el cambio, fijar plazos para la aplicación de estos cambios, comprobar si se han llevado a cabo e intervenir en caso de que no se hayan aplicado.

GRÁFICO 4.4. IMPLICACIÓN DE LOS EVALUADORES EXTERNOS EN LA APLICACIÓN DE LOS CAMBIOS RELACIONADOS CON LAS ACTIVIDADES EDUCATIVAS (Y OTRAS) DESEMPEÑADAS POR LOS CENTROS EDUCATIVOS. ENSEÑANZA OBLIGATORIA, 2000/2001

	BE fr	BE nl	DK	DE	EL	ES$_{1-4}$	FR	IE	IT	LU	NL	AT	PT	FI	SE$_2$	UK E/W/NI	UK SC$_1$	UK ES$_{1-2}$	UK IS	NO	BG	CZ$_1$	EE$_1$	CY	LV	LT$_1$	HU$_2$	MT	PL$_1$	RO$_1$	SI	SK$_1$
A		●	●	●		●	●	●			●	●	●		●	●	●	●	●			●	●	●	●	●	●		●	●	●	●
B		●	●	●		●	●	●			●	●	●		●	●	●	●	●			●		●					●	●	●	●
C		●		●		●					●	●			●							●		●					●		●	●
D	(-)	●			(-)				(-)	(-)				(-)	●	●	●		●	(-)	(-)	●						(-)			●	●
E		●						●			●				●	●	●		●			●	●	●					●		●	●
F		●																				●		●								●

A = Se establece un informe sobre la situación

B = Se emiten recomendaciones para el cambio

C = Se dan instrucciones a los centros para la aplicación de los cambios

D = Se fijan plazos para la aplicación

E = Se comprueba que los cambios han sido efectuados

F = Se interviene en el caso de que no se hayan aplicado los cambios

(-): véanse las notas en el anexo

Subíndices: véase la nota explicativa del gráfico 4.3

Fuente: Eurydice.

Notas adicionales

Alemania: al contrario que el *Schulaufsicht*, la *Schulinspektion* de Bremen no tiene derecho a dar instrucciones a los centros.

Dinamarca: se refiere únicamente a las evaluaciones conducidas por el EVA.

España: la implicación de los evaluadores varía de una comunidad a otra. En Andalucía, las Islas Canarias y Cataluña, la encargada de establecer recomendaciones es la Inspección educativa, mientras que los centros son los responsables de la elaboración de sus propios planes de mejora. En el País Vasco, los inspectores se limitan a elaborar un informe, siendo el consejo escolar el responsable de presentar propuestas para la mejora.

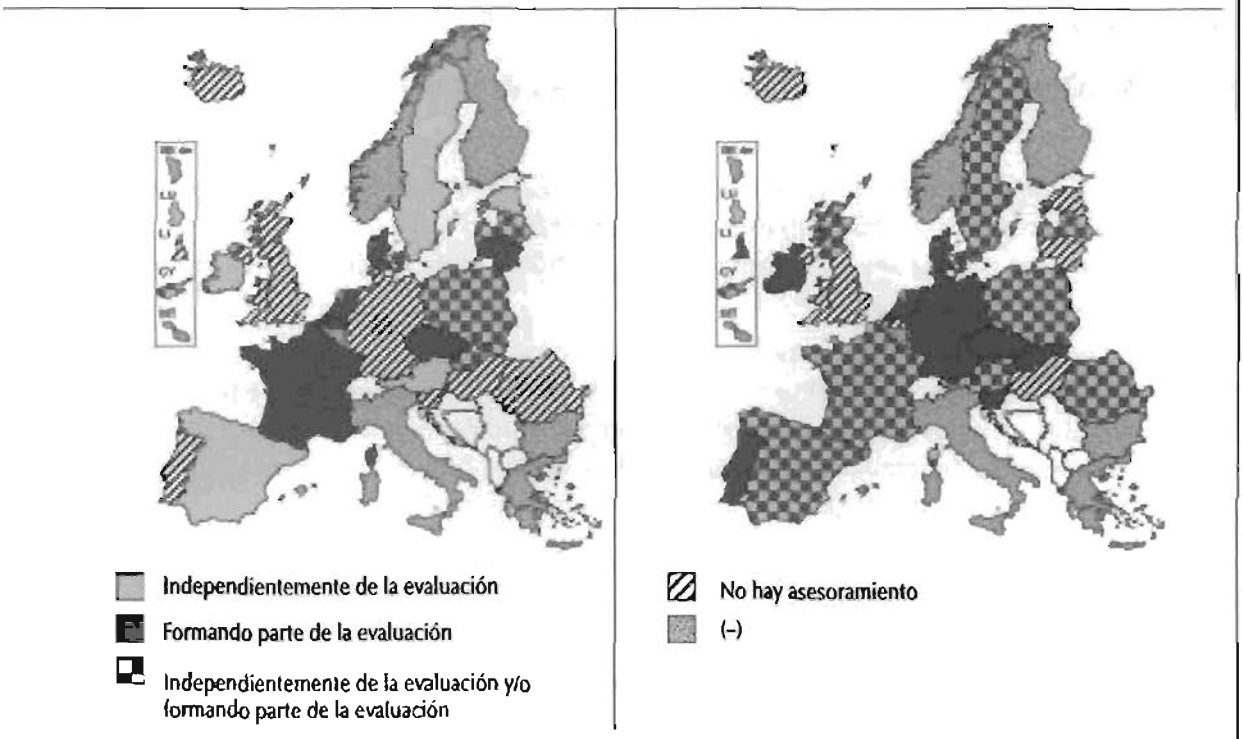
Reino Unido (E/W/NI): aunque todos los informes de la inspección señalan los puntos que requieren un cambio y corresponde a todos los centros escolares el responder por escrito a estas cuestiones, en la mayoría de los centros los inpectores no se implican más. Sin embargo, en el caso de una minoría de centros escolares identificados como centros problemáticos, los inspectores supervisan los progresos de dichos centros.

Islandia: los evaluadores externos suelen aconsejar a los centros sobre posibles mejoras.

B. El papel consultivo de los evaluadores

Durante estos últimos años, muchos son los países que han redefinido la función del evaluador externo, reduciendo su papel de controlador y supervisor, a la vez que consolidando su influencia como asesor. Esta tendencia ha sido reforzada por la autonomía creciente de los centros. La relación entre los evaluadores externos y los centros se define cada vez más como una asociación basada en el diálogo y el apoyo. Austria y Noruega en particular consideran al evaluador externo como un *critical friend*.

GRÁFICO 4.5. PAPEL CONSULTIVO DE LOS EVALUADORES EXTERNOS EN RELACIÓN CON LAS ACTIVIDADES EDUCATIVAS (Y OTRAS) DESEMPEÑADAS POR LOS CENTROS EDUCATIVOS. ENSEÑANZA OBLIGATORIA, 2000/2001.



(-): véase las notas en el anexo

Fuente: Eurydice.

Notas adicionales

Dinamarca, Reino Unido (SC): solamente se refiere a las evaluaciones conducidas por el EVA y el HMIE respectivamente.
Suecia: a nivel central, el gráfico se refiere a la supervisión de los centros por la NAE, especialmente en caso de presunto incumplimiento de la legislación nacional por parte de un centro.
Reino Unido (E/W/NI): solamente se refiere a la evaluación conducida por el Ofsted/Estyn/ETI. Las LEAs en Inglaterra y Gales son responsables también de supervisar los resultados de los centros escolares y se ocupan de promover la mejora escolar proporcionando asesoramiento y apoyo a los centros, especialmente a aquellos identificados como centros problemáticos.
Islandia: los evaluadores externos sólo asesoran ocasionalmente a los centros sobre posibles mejoras.
República Checa, Estonia, Polonia, Eslovaquia: solamente se refiere a las evaluaciones conducidas por la Inspección escolar.
Hungría: se refiere únicamente a la evaluación opcional centrada en los aspectos educativos *(development-oriented evaluation)*.
Lituania: solamente se refiere a la evaluación conducida por la Agencia de Supervisión Estatal.

Como ya se ha mencionado anteriormente, se espera que estos evaluadores incluyan en sus informes de evaluación las recomendaciones basadas en sus conclusiones y que tienen por objeto la mejora de la calidad, el cumplimiento de la normativa y/o promover una mayor eficacia. Tales recomendaciones pueden estar dirigidas a los centros, a las autoridades educativas (locales, regionales o nacionales), o a ambos a la vez.

Dada la profesionalidad de los evaluadores externos y su profundo conocimiento sobre aspectos educativos –sin mencionar la extensa información de la que disponen en el ámbito de su jurisdicción acerca de la situación de la educación– se entiende que estén a menudo muy solicitados para ejercer como asesores, incluso en aquellas circunstancias que no guardan relación alguna con la evaluación. De este modo, los centros pueden dirigirse a ellos para pedirles asesoramiento aunque no hayan tenido verdaderas dificultades o sin que estas dificultades se hayan puesto de relieve en el marco de una evaluación formal. De la misma forma, las autoridades educativas pueden beneficiarse de su asesoramiento en el momento de la elaboración de sus políticas educativas.

SECCIÓN 3

FORMACIÓN Y APOYO A LOS EVALUADORES INTERNOS

La evaluación interna es obligatoria en la mayoría de los países y se estimula a ello o se recomienda en gran medida en otros (véase también el gráfico 1.4. del capítulo 1). En todos los países, a excepción de algunos Länder en Alemania y en Estonia, esta evaluación se refiere tanto a los aspectos educativos como a los administrativos.

La evaluación interna constituye un proceso complejo para el que se requiere una serie de competencias específicas que el personal del centro no siempre posee. Según una reciente publicación sobre la evaluación interna de los centros en Europa([2]) y de un artículo científico noruego([3]), las principales competencias que se demandan son la capacidad de análisis de los resultados tras la recogida de la información y su posterior interpretación.

En esta sección se examina en qué medida se ayuda a los responsables de la evaluación interna en la adquisición de tales competencias.

A. Preparación antes de asumir responsabilidades

Al contrario de lo que sucede con la especificación -a menudo detallada- de las cualificaciones que los evaluadores externos deben poseer, y que han sido expuestas en las dos secciones anteriores, las normas que regulan el nombramiento de los evaluadores internos parecen ser poco exigentes.

Casi todos los países tienen al menos un modo de evaluación interna del centro en el que el director del centro escolar interviene como evaluador y es asistido, normalmente, por otros miembros del personal docente. Dado que en la mayoría de los países se exige que los directores del centro posean cierta experiencia profesional en el ámbito docente, se puede afirmar que los actores principales del proceso de evaluación interna tienen cualificación docente([4]).

([2]) *Self-evaluation in European schools. A story of change*, John MacBeath, Michael Schratz, Denis Meuret y Lars Jakobsen, RoutledgeFalmer, 2000.

([3]) School-based evaluation: a close-up, Trond Alvik. In: *Studies in Educational Evaluation*, vol. 21, 1995, pp. 311-343.

([4]) La única excepción la constituye Suecia, país en el que los candidatos al puesto de director de centro escolar tienen que demostrar que son competentes en el ámbito de la educación (aquí se incluyen los conocimientos pedagógicos teóricos o prácticos), aunque no tienen que demostrar que tengan experiencia en la formación del profesorado o incluso en la enseñanza.

En respuesta al cada vez más importante papel concedido a la evaluación interna, en un número creciente de países se ofrece una formación especializada a los evaluadores. Si bien son pocos los países en los que se impone en la actualidad, varios la ponen a disposición de los evaluadores o están en vías de imponerla con carácter obligatorio.

Aunque la evaluación interna en **Bélgica (Comunidad flamenca)** sólo es una propuesta, se ofrece una formación continua apropiada a los directores de los centros y a los profesores de secundaria. Algunos **Länder** de **Alemania**, ciertas **Comunidades Autónomas** de **España**, así como algunos municipios de **Islandia** y **Hungría** ofrecen cursos sobre evaluación de centros escolares a los que pueden acceder todas aquellas personas interesadas. **Grecia** organiza seminarios de formación continua para los evaluadores,de forma regular, a los cuales hay que añadir sesiones de formación propuestas con el fin de satisfacer necesidades específicas. En **Austria**, el *Pädagogische Institut* (Instituto de Formación Continua) ofrece cursos sobre evaluación de centros destinados a todos los profesores y directores. En el caso de los directores, la formación en el ámbito de la evaluación interna tiene carácter obligatorio. Además, ha habido recientemente un importante esfuerzo dirigido a la *Schulinterne Lehrerfortbildung* (Formación Continua en el Centro Escolar) con objeto de apoyar a los centros en su evaluación interna y en la redacción de su proyecto educativo. En **Portugal**, país en el que se fomenta la evaluación interna, se ofrecen cursos relacionados con la evaluación de los profesores y los directores a través de centros de formación que dependen de asociaciones escolares y también a través de centros de enseñanza superior.

En **Noruega**, algunos municipios ofrecen cursos sobre evaluación de centros. La mayoría de los municipios apoyan el intercambio de experiencias entre los centros de manera regular y ofrecen seguimiento y apoyo a éstos en las tareas de evaluación. Hay un programa de cuatro años de duración sobre el desarrollo de la calidad educativa en los centros de primaria y secundaria inferior, en el que se incluye, en cierta medida, a la evaluación como parte de la obligación de los centros en el desarrollo de las competencias. En **Lituania**, los cursos de formación se ofrecen a través del *Mokyklų tobulinimo centras* (Centro para la Mejora de los Establecimientos Escolares) y del *Pedagogė profesinės raidos centras* (Centro para el Desarrollo Profesional de los Profesores). En **Malta**, se ofrece a todos los directores sesiones de formación.

Por otro lado, conviene tener en cuenta que en más de un tercio de los países([5]), los directores de centro deben, o deberán seguir pronto una formación inicial específica con el fin de preparase para ejercer sus funciones. Este tipo de formación puede incluir cursos relacionados con la evaluación.

En el **Reino Unido**, concretamente en **Inglaterra**, comenzó a introducirse en el año 2000 un marco nacional de formación en relación con las normas y cualificaciones profesionales, incluyendo la *National Professional Qualification for Headteachers* (NPQH) revisada y reforzada. El programa ha sido diseñado con el fin de garantizar que todos los directores de centros escolares tengan acceso a una formación de calidad en cada etapa de su carrera profesional. A partir de abril de 2004, los directores deberán estar en posesión del NPQH o haber reservado una plaza en el programa. En **Gales**, el *National Headship Development Programme* es un programa de la Asamblea Nacional destinado a apoyar la formación profesional de los directores de centro. En **Irlanda del Norte**, acaba de introducirse el *Professional Qualification for Headship in Northern Ireland* (PQH (NI)). En **Escocia**, los directores de centro que sean nombrados de ahora en adelante deberán haber obtenido la *Scottish Qualification for Headship*, donde se incluye formación en evaluación de centros y otros aspectos relacionados con la gestión educativa.

Rumanía ha introducido una normativa en la que se establece que todos los directores de centro deben tener formación en gestión de la educación, incluida la evaluación interna. Los directores tienen hasta el 1 de septiembre de 2004 para cumplir este requisito.

B. Medidas de apoyo

Además de la formación específica ofrecida a los evaluadores internos, se pone a su disposición un amplio abanico de medidas de apoyo. Estas medidas pueden concretarse en ayuda especializada, foros de intercambio o en apoyo financiero. Algunas autoridades fomentan el uso de las directrices, criterios e indicadores aplicados en la evaluación externa. Esta situación se da, en particular, en aquellos países donde los resultados de la evaluación interna alimentan el proceso de evaluación externa (véase también el capítulo 1, sección 3).

El Ministerio de Educación en **Francia** proporciona a los directores de los centros los indicadores basados ellos mismos en los resultados de la evaluación externa. Se trata de indicadores estándar en cinco ámbitos (población escolar, recursos y medios, resultados, funcionamiento y clima escolar) combinados con referencias (medias nacionales, de la *académie* o del *département*) que permiten a los directores comparar su centro con los demás. Los **Países Bajos**, **Portugal** y **Reino Unido (Escocia)** animan a los centros escolares a usar el marco general desarro-

([5]) Para más información, véase Eurydice, *Las cifras clave de la educación en Europa 2002*, figura G18.

llado y empleado por la Inspección responsable de la evaluación externa. En **Finlandia**, los centros pueden utilizar, en el caso de la evaluación interna, el marco conceptual establecido para la realización de la evaluación nacional. En **Suecia**, se anima a los centros a que utilicen las pautas generales de la evaluación adoptadas por la NAE en sus evaluaciones externas. En breve se aplicará un nuevo plan de calidad (su entrada en vigor tendrá lugar a partir del otoño de 2004). Este plan permitirá a la NAE prescribir los indicadores y las normas de calidad que deban evaluarse y ser tenidas en cuenta en los informes de calidad elaborados en el ámbito local *(quality reports)* (véase el capítulo 2). En el **Reino Unido (Inglaterra)**, el evaluador externo (el Ofsted) publica las directrices sobre la utilización de los criterios establecidos en el marco de la inspección basada en la evaluación interna de los centros. Varias LEAs han desarrollado también sus propios marcos y materiales para la evaluación interna de los centros.

Aunque no se trata de preconizar un enfoque sistemático de la evaluación interna, **Rumanía** y **Eslovaquia** recomiendan el empleo de los mismos criterios utilizados por la Inspección nacional.

Muchos países han desarrollado la posibilidad de contar con profesionales de fuera del ámbito escolar. Estas personas con diferentes perfiles profesionales (expertos universitarios que trabajan en campos relacionados con la evaluación de centros educativos, asesores privados, formadores de profesores, funcionarios locales, etc.) son invitados por los centros debido a su profesionalidad en el campo de la educación o de la evaluación. En general, este tipo de apoyo no es obligatorio ni está recomendado de manera específica. Se trata de una posibilidad a disposición de los centros que está recogida en la legislación específica de algunos países. En la mayoría de los casos, los centros asumen la financiación de esta ayuda especializada. Esta figura no se considera en esta sección.

Algunos países ponen a disposición de los centros recursos humanos. En aquellos casos en los que los profesionales externos que intervienen en la evaluación interna trabajan para la autoridad educativa (central, regional o local), el empleador será el encargado de pagar su sueldo, siendo este servicio, por tanto, gratuito para los centros. Puede tratarse de formadores, es decir, de personas que trabajan en los centros dedicados a la formación inicial o continua de los profesores o los directores de centro.

Este es el caso de **Alemania** e **Islandia**. En **Austria**, los profesionales externos implicados en la evaluación interna trabajan para los centros de formación inicial y continua.

Puede tratarse también de funcionarios locales.

Así sucede en **Alemania, Finlandia, Suecia, Reino Unido (Escocia)** e **Islandia**. En el **Reino Unido (Inglaterra y Gales)**, se espera que las LEAs ofrezcan apoyo y asesoramiento a los centros con dificultades. Los centos que no tienen problemas reciben un apoyo más limitado. En **Noruega**, los municipios ofrecen apoyo a los centros escolares a través de asesores pedagógicos.

Los expertos a disposición de los centros escolares proceden a veces de organismos públicos que se ocupan de la calidad y la investigación educativas.

Esto se aplica al *Zentrum für Schulentwicklung* (Centro para el Desarrollo Escolar) en **Austria**, a la Comisión Pedagógica *(Pädagogischen Arbeitsstelle)* en **Liechtenstein**, y al Instituto Nacional de Educación en **Eslovenia**, en el marco del proyecto piloto *Ogledalo* centrado en las necesidades de los usuarios.

En otros casos, la ayuda especializada a la que se ha hecho mención anteriormente consiste en expertos empleados por las autoridades locales o en profesores de otros centros.

En **Finlandia** y **Reino Unido (Escocia)**, las autoridades locales pueden asumir la remuneración de los expertos o de los asesores que han sido empleados para la evaluación interna como ayuda especializada. En otros países, como **Luxemburgo**, los asesores trabajan para un organismo privado y son contratados por la autoridad central.

En los **Países Bajos, Finlandia** y **Suecia**, los centros pueden recurrir a profesores o directores de otros centros para realizar la evaluación interna. En **Noruega**, muchos centros utilizan como método de evaluación interna la evaluación efectuada por colegas de profesión.

La actuación de los expertos varía de forma considerable. Se puede distinguir dos figuras: los expertos que son empleados por los centros para llevar a cabo una evaluación interna y completa y aquellos otros que ofrecen asesoramiento y apoyo a los centros en lo que respecta a la metodología de los procesos (por ejemplo, en el procesamiento de la información recogida o en la elaboración de cuestionarios). La primera figura se distingue de la inspección en que su labor la encarga el propio centro, que es quien determina su periodicidad y objeto, y es el único que decide el uso de los resultados de la evaluación. En el caso de expertos puestos a disposición de los centros por parte de las autoridades educativas, lo más frecuente es la segunda figura, es decir, la ayuda especializada.

En algunos países, la intervención de expertos o formadores se lleva a cabo en el marco de proyectos piloto muy puntuales y de impacto limitado que están financiados por las autoridades del sector público. Este es el caso de Italia y Luxemburgo (en 1996, en el marco de los proyectos educativos de centro). Incluso cuando se llevan a cabo proyectos piloto de este tipo a largo plazo, como los proyectos *Ogledalo* y *Mreža učečih se šol* en Eslovenia, solamente se refieren a un número muy limitado de centros. El caso de Noruega constituye una excepción.

En **Noruega**, el NBE llevó a cabo un proyecto piloto bajo el nombre de «participación externa en los procesos locales de la evaluación» en el que grupos de personas con diferentes perfiles profesionales, incluidos expertos universitarios, participaron en las distintas etapas del proceso de evaluación conducido por los centros. Desde 2002, se recomienda que todos los centros adopten métodos de evaluación interna que impliquen tanto a personas del centro como a profesionales externos.

GRÁFICO 4.6. MEDIDAS DE APOYO A DISPOSICIÓN DE LOS EVALUADORES INTERNOS DE LOS CENTROS. EDUCATIVOS. ENSEÑANZA OBLIGATORIA, 2000/2001.

	BE fr	BE nl	DE	DK	EL	ES	FR	IE	IT	LU	NL	AT	PT	FI	SE	UK (EW NI)	UK (SC)	IS	LI	NO	BG	CZ	EE	CY	LV	LT	HU	MT	PL	RO	SI	SK
A		●		●		●		●				●		●		●	●	●		●						●	●	●	●	●	●	
B		●				●		●			●		●	●	●	●	●					●										
C	●	●		●				●	●		●	●		●	●	●	●	●	●	●			●								●	
D				●			●							●	●	●	●			●						●			●			
E		●									●			●		●	●					●	●	●					●		●	●
F		●	(-)		(-)			●		(-)		●			●	●	●	●		●	(-)								●			
G								●				●		●	●	●	●			●		●										
H		●				●	●				●					●	●						●							●		●
I														●	●	●		●		●						●						
J		●				●										●																
K		●						●			●			●		●																

A = Formación
B = Marco general y modelos de evaluación
C = Ayuda especializada
D = Indicadores del sistema educativo (incluidos los resultados obtenidos por los alumnos)
E = Investigaciones y otras publicaciones en el ámbito de la evaluación
F = Pautas y manuales
G = Páginas web
H = Criterios, indicadores y procedimientos utilizados en la evaluación externa
I = Intercambio de experiencias/compartir buenas prácticas
J = Modelo de excelencia EFQM
K = Apoyo financiero
(–): véanse las notas en el anexo.

Fuente: Eurydice.

Notas adicionales

Alemania: (A) en algunos Länder.

España: (A, B) Andalucía, Cataluña, Islas Canarias, (I) Cataluña, (J) Castilla y León.

Suecia: con el fin de proporcionar una ayuda adicional a los centros y municipios en su esfuerzo por alcanzar los objetivos nacionales, se ha establecido una nueva agencia nacional para la mejora de la escuela. Mediante

esta agencia, el Estado apoyará el trabajo relacionado con la mejora de la calidad en aquellas áreas definidas como prioritarias en el ámbito nacional.

Reino Unido (Inglaterra): el *school governing body* recibe el apoyo de un asesor externo que posee una formación específica en la evaluación de la función desempeñada por el director del centro. Esta situación no se considera en este estudio.

Islandia: la inclusión de Islandia en algunas categorías hace referencia a las prácticas más comúnmente adoptadas.

Noruega: los municipios son responsables de todos los aspectos de la evaluación. Por lo tanto, varían las características obligatorias de la evaluación interna y las medidas de apoyo. Los indicadores sólo se ofrecen en algunos municipios, mientras que el NBE desarrolla las pautas o directrices.

Algunos países ponen a disposición de los centros información publicada en Internet con el fin de asesorarlos en la realización de su evaluación interna.

En **Austria**, la plataforma de Internet *Qualität in Schulen* ofrece a los centros información actualizada, así como las herramientas necesarias para la evaluación y el análisis de datos. También proporciona un foro para el intercambio de experiencias, discusión y la presentación de los resultados. En **Finlandia**, el material de apoyo a la evaluación interna de los centros se encuentra también disponible en la página web del NBE. En **Suecia**, los centros tienen a su disposición la página web SIRIS, que contiene una base de datos sobre la evaluación de centros y la calidad de la enseñanza. Cada centro pone los resultados de su evaluación interna en esta base de datos, de modo que se puede acceder a ellos. **Noruega** presta una especial atención a los alumnos como evaluadores internos. La página web *Elevinspektorene* (alumnos-inspectores) tiene por objeto recoger, procesar y analizar las opiniones de los alumnos sobre las cuestiones educativas. El NBE ha desarrollado un *Ressursbanken* – un banco de recursos disponible a través de Internet- con información, pautas y ejemplos de buenas prácticas. En la **República Checa**, la Inspección ha creado una página web que contiene datos útiles para llevar a cabo la evaluación interna.

En otros países, se suministra a los centros indicadores estadísticos destinados a supervisar el sistema educativo para que, de este modo, puedan comparar los resultados de sus alumnos con los de otros centros y utilizar esta comparación en el marco de su evaluación interna.

En **Francia**, se anima a los directores de los centros de secundaria a utilizar los *indicateurs de pilotage des établissements secondaires* (IPES) elaborados por el Ministerio de Educación y, de hecho, tres de cada cuatro directores los utilizan. En el **Reino Unido (Inglaterra)**, cada centro recibe, en otoño, un informe denominado *Performance and Assessment Report* (PANDA) donde se presenta una descripción sobre el funcionamiento del centro en lo referente a los promedios nacionales. Los centros también reciben los *benchmarks* a partir de los cuales pueden comparar sus resultados con los de los otros centros que se encuentran en un contexto similar, contexto establecido en base al número de alumnos que se benefician de un servicio de comedor gratuito y a los resultados anteriores de los alumnos. Las LEAs proporcionan también a los centros datos globales acerca de su funcionamiento, lo que les permite comparar sus propios resultados con los de los otros centros de la misma zona geográfica. En **Escocia**, el *Scottish Executive Education Department* proporciona a todos los centros escolares las estadísticas sobre los resultados de los alumnos para su uso en la evaluación interna. Se incluyen datos comparativos, así como datos sobre los resultados en relación con los objetivos nacionales. Además, se proporcionan algunos datos comparativos sobre la asistencia y no asistencia al centro, los costes escolares por alumno y los destinos de los alumnos que abandonan los estudios. En **Malta**, los indicadores se han establecido recientemente y su uso comienza ahora a generalizarse.

SÍNTESIS

En Europa, las cualificaciones prioritarias para los evaluadores **externos** son, en general, una formación específica para desempeñar labores docentes así como tener cierta experiencia profesional en el ámbito educativo. En casi la mitad de los países considerados en este estudio, los evaluadores se ven obligados a realizar un curso especializado en materia de evaluación o superar un examen que les capacite para desempeñar esta labor, e incluso ambos.

A pesar del hecho de que la mayoría de los evaluadores examina tanto los aspectos educativos como los administrativos, la legislación al respecto parece conceder mucha menos importancia a la experiencia del evaluador en el ámbito de la gestión. Cuando se requiere esta competencia, se espera que el evaluador la haya adquirido «sobre el terreno» en vez de a través de una formación de carácter institucional.

Es más probable que los evaluadores con estatus de funcionario tengan que aprobar un examen para poder desempeñar su función que los evaluadores que trabajan mediante contrato. Los períodos de prueba constituyen otro aspecto directamente asociado con la condición de funcionario. En la mayoría de los países, la concesión de este estatus se puede traducir en la voluntad de crear una categoría de personal fijo con un acercamiento regular y completo a la fase de evaluación. La contratación de expertos independientes sigue siendo una práctica poco frecuente en el contexto europeo.

Por lo que se refiere a la implicación de los evaluadores externos en el proceso de seguimiento *(follow-up)*, a la mayoría de ellos se les pide que incluyan en sus informes sugerencias para el cambio. En algunos sistemas educativos, los evaluadores supervisan el progreso de los centros mediante los cambios efectuados por éstos. No obstante, son pocos los casos en los que se autoriza a los evaluadores a intervenir personalmente cuando los centros no efectúan dichos cambios.

Los evaluadores externos pueden también asumir un papel consultivo que va más allá de su mera actividad evaluadora o del funcionamiento individual de los centros. Dado su conocimiento profundo y experiencia en el ámbito educativo, a veces se les pide que asesoren a sus autoridades educativas para, de este modo, contribuir, aunque de manera indirecta, a la elaboración de la política educativa.

Frente a las cualificaciones y el apoyo que se requiere a los evaluadores externos y teniendo en cuenta el hecho de que la evaluación interna sea obligatoria en la mayoría de los países, la legislación relativa a las competencias de los evaluadores **internos** no parece ser muy exigente. Muchas veces se ofertan cursos sobre evaluación a profesores y a directores que deseen cursarlos. No obstante, el que los directores de los centros reciban una formación de carácter obligatorio, incluyendo cursos sobre evaluación interna, parece ser una fórmula cada vez más frecuente.

Casi todas las medidas de apoyo y orientación ofrecidas a los evaluadores internos en forma de recursos humanos, financieros o materiales son propuestas que pueden ser o no aceptadas por los centros. Las medidas de apoyo más frecuentes son el recurso a la ayuda especializada y la formación, señales inequívocas de una inversión a largo plazo. También son relativamente frecuentes contribuciones más técnicas, como la referencia a indicadores sobre el sistema educativo o los criterios de evaluación externa.

Si es posible inferir el grado de implicación de un país en la evaluación interna a partir de la diversidad de medidas de apoyo ofrecidas a los centros, se puede concluir que los países más avanzados en el proceso son Bélgica (Comunidad flamenca), Países Bajos, Reino Unido y los países nórdicos. A continuación vendrían Alemania, España y Austria, donde el desarrollo de la evaluación interna es más reciente.

CONCLUSIONES GENERALES

Estas conclusiones generales tienen como objeto contextualizar el tema de la evaluación, así como proseguir la reflexión sobre una serie de cuestiones. De manera más específica, se considerará el lugar que ocupa la evaluación de los centros escolares dentro del sistema de evaluación, las relaciones entre la evaluación y los procesos de descentralización de las competencias en materia educativa y, finalmente, la interrelación entre la evaluación interna y la externa. Las cuestiones que se plantean a continuación surgen como resultado de la comparación de las situaciones en cada país. El lector que desee encontrar un resumen de las diferentes partes de este estudio deberá remitirse a las páginas finales de cada capítulo.

¿Se puede afirmar que la evaluación de centros se encuentra en el núcleo central del sistema de evaluación?

El análisis permite destacar cuatro grandes categorías de sistemas de evaluación según los aspectos evaluados (véase el gráfico A). Las dos primeras sitúan al centro escolar en el propio núcleo del sistema de evaluación.

En estas dos categorías, el centro es evaluado por la Inspección (evaluación externa) y también por la comunidad educativa (evaluación interna obligatoria o muy recomendada). La evaluación conducida por la Inspección es muy importante en casi todos los países. En muchos casos, este tipo de evaluación se completa con las inspecciones llevadas a cabo por departamentos gubernamentales específicos.

La mayoría de estos países han elaborado listas en las que se recogen los criterios nacionales para la evaluación externa. Por otro lado, en algunos países (sobre todo los del segundo grupo) se puede evaluar el sistema educativo a partir de los resultados de los alumnos.

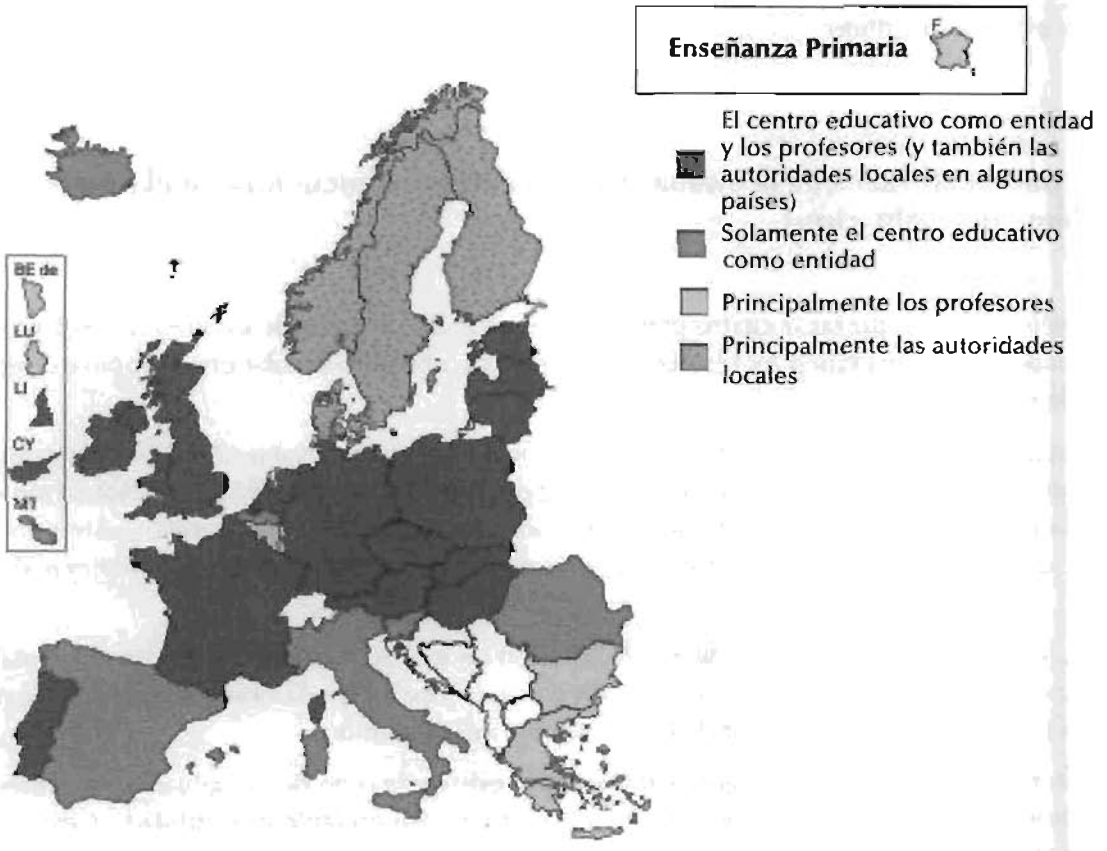
La diferencia entre las dos categorías radica en la existencia o no de la evaluación al profesorado. En el primer grupo, además de la evaluación del **centro escolar en tanto que entidad**, se evalúa a los **profesores** de manera individual. Esta evaluación suele ser conducida por el director del centro en casi todos los casos.

> Este modelo se aplica en **Alemania, Irlanda, Países Bajos, Austria, Portugal** y **Reino Unido (Irlanda del Norte)**, así como en **Letonia** y **Polonia**. Del mismo modo, constituye una práctica común en la **República Checa, Estonia** y **Eslovaquia**, teniendo en cuenta el hecho de que, en estos países, las instituciones responsables ejercen también el papel de evaluadores, así como en **Liechtenstein**, donde se evalúa a los profesores de forma externa.
>
> En **Hungría**, la situación es similar, aunque los centros escolares son evaluados por las autoridades locales y no por un órgano o inspección central.
>
> **Francia** (enseñanza secundaria) se muestra cercana a este modelo, al conservar, además de la evaluación del profesorado efectuada por el director del centro, una evaluación externa de los profesores. El **Reino Unido** (a excepción de Irlanda del Norte) y **Lituania** se encuentran en una posición similar, aunque añaden a los elementos ya mencionados la evaluación de los centros por parte de las autoridades locales, que a su vez son evaluadas por el Gobierno central. En Lituania, la comisión escolar de evaluación del profesorado lleva a cabo la evaluación de los profesores con carácter individual.
>
> Finalmente, **Chipre** se incluye en este grupo en la medida que se observa una evaluación simultánea de los profesores y de los centros. La primera es tanto interna como externa mientras que la segunda es sólo externa.

En el segundo grupo de países, el sistema de evaluación se refiere únicamente a la evaluación de los **centros**. No se evalúa a los profesores ni con carácter individual ni de manera sistemática. Pueden ser evaluados en circunstancias excepcionales, en particular, cuando optan a una promoción.

Bélgica (Comunidad flamenca), España, Islandia, Rumanía y **Eslovenia** presentan las características de este modelo. **Italia** se encuentra en una posición similar, aunque no hay evaluación externa de los centros escolares. El sistema de evaluación se basa sobre todo en la evaluación interna de los centros. **Malta** está también en una situación parecida: la evaluación interna de los centros es obligatoria, mientras que la evaluación externa se centra todavía en gran medida en la evaluación de los profesores.

GRÁFICO A. ASPECTOS QUE SE ENCUENTRAN EN EL NÚCLEO CENTRAL DEL SISTEMA DE EVALUACIÓN. ENSEÑANZA OBLIGATORIA, 2000/2001.



Fuente: Eurydice.

En las otras dos categorías de países, el centro escolar no figura en el núcleo central del sistema de evaluación.

El tercer grupo de países se caracteriza por una evaluación (generalmente externa) centrada en los **profesores**. Esta evaluación puede acompañarse de una evaluación externa del centro realizada por evaluadores especializados sobre aspectos relativamente limitados. La evaluación interna de los centros se desarrolla poco o nada.

En 2001, esta situación se observaba en países como **Bélgica (Comunidades francesa y germanoparlante)**, **Grecia**, **Francia** (enseñanza primaria), **Luxemburgo** (enseñanza primaria) y **Bulgaria**. La mayoría de estos países se está orientando de manera gradual y progresiva hacia la evaluación de los centros escolares, aunque este enfoque no se ha establecido todavía de forma completa, ya sea porque la autonomía de los centros escolares sigue siendo escasa o porque el tema de la evaluación de los centros es un asunto delicado desde un punto de vista político. En la enseñanza secundaria en Luxemburgo, el director del centro se ocupa de evaluar a los profesores.

En el último grupo de países, el sistema de evaluación se centra en las **autoridades locales**, las cuales son responsables de la evaluación de la oferta educativa que proporcionan, siendo a su vez evaluadas por las autoridades centrales. Esta última evaluación es conducida, en general, por agencias nacionales. En estos países, el centro escolar no se encuentra en el núcleo central del sistema de evaluación. La descentralización ha afectado en gran medida a los municipios, los cuales están autorizados a delegar sus competencias en los centros escolares, y lo hacen siempre que así lo desean. La lógica de la situación requiere que sean los municipios los que se sitúen en el núcleo central de la evaluación. Por otro lado, los resultados de los alumnos sirven de base en todas partes para la evaluación del sistema.

Esta situación se observa en los países nórdicos, excepto en Islandia. La evaluación de la enseñanza es conducida por los municipios que, en varios de estos países, remiten la información al Gobierno central. La evaluación interna (autoevaluación) está presente en todas partes, aunque no siempre es obligatoria. Sin embargo, la evaluación de los centros escolares como entidades por parte del Gobierno central ocurre sólo de forma ocasional o secundaria en **Dinamarca** (por un lado, es asumida por departamentos especiales y, por otro, está en vías de desarrollo en el EVA). La evaluación efectuada por el Gobierno central está cobrando auge en la actualidad en **Suecia**, donde la NAE, que desde principios de los noventa asegure la supervisión del cumplimiento de la normativa en los centros, ha reforzado su responsabilidad de evaluar a los centros como entidades a partir de 2003.

Se puede establecer claramente una relación entre la posición del centro escolar en tanto que entidad dentro del sistema de evaluación de un país dado el grado de autonomía de los centros en dicho país. En aquellos países en los que el centro escolar no ocupa un lugar central dentro del sistema de evaluación (como sucede con aquellos sistemas que favorecen la evaluación de los profesores o la de las autoridades locales), se observa que éste tiene una autonomía más limitada.

Contexto general favorable al desarrollo de la evaluación

Las dos grandes tendencias que han marcado de manera profunda la gestión de la educación en Europa durante las últimas décadas –la descentralización de los medios y la armonización de los objetivos en el ámbito nacional o superior en materia de educación- son, sin lugar a dudas, la causa del interés creciente por la evaluación de los centros escolares y, de un modo más general, de los sistemas educativos.

La descentralización de los medios, ya se trate de la gestión del personal y de los recursos o de cuestiones educativas (organización didáctica, contenidos educativos), es evidente en casi toda Europa, aunque se manifiesta con distinta intensidad según el país. Por un lado, esta descentralización obedece a políticas puestas en marcha durante los años ochenta, que estaban destinadas a introducir el concepto de eficacia en la educación y a adaptar la oferta educativa a las exigencias económicas. Por otra parte, también se debe a la heterogeneidad creciente de la población escolar([1]), lo que implica el desarrollo de una flexibilidad considerable tanto en los contenidos educativos como en los métodos. En general, está descentralización fue canalizada hacia los centros escolares y, en algunos países nórdicos, hacia los municipios([2]). En muy pocos países, las decisiones relativas a estos aspectos permanecen aún centralizadas.

([1]) Esta heterogeneidad creciente de la población escolar se debe –aunque de manera variable según el país- a la masificación en la enseñanza secundaria, la modificación de estructuras a fin de posponer el momento de la orientación de los alumnos hacia diferentes ramas o tipos de estudio, y a los flujos migratorios.

([2]) Para más información, véase *Las cifras clave de la educación en Europa 2002*, indicador B6, así como *Temas clave de la educación en Europa*, Vol. 2 sobre la financiación de la educación, 2000.

La armonización de los objetivos parece a priori consecuencia directa de la descentralización. Esta última no puede en efecto producirse si no se mantiene una determinada coherencia en la definición de los objetivos nacionales así como en el nivel de competencia que debe alcanzarse. En algunos países, las variaciones entre los centros escolares –desde el punto de vista de los resultados de los alumnos– identificadas por las autoridades educativas o puestas de manifiesto a través de estudios internacionales, están en el origen de la introducción de estándares (o de competencias que deban adquirirse) para todos los alumnos. En este contexto, el sistema de evaluación de la oferta educativa adopta nuevas dimensiones. Se trata a la vez de supervisar los resultados de los alumnos con el fin de comprobar si éstos se ajustan a los estándares/objetivos establecidos (tanto en el sistema educativo como en los centros), pero también de evaluar la calidad de los medios adoptados para lograr los objetivos por parte de todos los participantes implicados en el proceso: directores de centro, profesores y, en algunos países, las autoridades educativas locales.

Las decisiones relativas a la gestión de los recursos y la organización didáctica (horas lectivas, grupos de alumnos, contenidos) dependen cada vez más de la autonomía de los centros, por lo tanto, parece lógico que en la mayoría de los países([3]) se haya desarrollado una 'cultura de la evaluación' en este nivel de centro.

Esta cultura de la evaluación pone en juego un doble proceso de evaluación interna y externa. La evaluación externa (conducida por representantes de la autoridad educativa) tiene por objeto controlar un determinado nivel de calidad tanto en el centro escolar como en el sistema educativo en su conjunto. Sin embargo, cuando la evaluación externa da lugar a cambios, éstos no pueden ser correctamente introducidos sin el complemento de una evaluación interna. De este modo, la evaluación interna surge como un proceso reflexivo destinado a mejorar una situación concreta, en respuesta a un juicio o valoración acerca de la consecución o no de los objetivos establecidos, pero también como respuesta a problemas identificados in situ.

Transformación de los conceptos de la evaluación

El juicio que se forma durante la evaluación adopta una connotación diferente según se aplique a las normas o criterios que deban seguirse, a los medios o procesos que deban introducirse, o a los resultados que se deban alcanzar. En el caso de que deba seguirse una norma o criterio específico, se indica si éste se respeta o no. Todo incumplimiento de la norma puede derivar en algún tipo de sanción. Cuando se trata de un proceso que deba aplicarse, el juicio o valoración es mucho más discutible: ¿es necesario utilizar un método de enseñanza concreto? ¿es necesario distribuir a los alumnos basándose en un criterio determinado? En este caso, el juicio se forja en virtud de la experiencia y de los resultados de la investigación y, en cualquier caso, conduce al asesoramiento más que a la imposición de cambios. Cuando se trata de los objetivos, el juicio vuelve a ser certero: o se han alcanzado, o no. En caso de que no se hayan alcanzado, será necesario iniciar un cambio en relación con los medios/procesos. Sin embargo, la innovación, en términos de medios/procesos, no garantiza una mejora sistemática de los resultados. Se podrá imponer sanciones en caso de que no se haga nada por remediar la situación.

El doble movimiento de descentralización de los medios y de centralización/armonización de los objetivos ha dado lugar, entre otras cosas, a la transformación de dos conceptos en la mayoría de los países europeos: el objeto de la evaluación externa y la participación en la evaluación interna.

([3]) Es lógico que en países como Finlandia y Noruega, donde la responsabilidad de tomar decisiones ha sido descentralizada hacia las autoridades locales, sean estas últimas el objeto de la evaluación.

El objeto de la evaluación externa ha evolucionado en paralelo al desarrollo anterior. Cuando las decisiones relativas a la gestión de los recursos, la organización didáctica y los contenidos educativos han sido confiadas a los centros escolares, los evaluadores externos, tradicionalmente interesados por los procesos de enseñanza en las aulas, tuvieron que ir pasando a considerar los procesos de organización y de gestión que dependían de la nueva autonomía de los centros. En aquellos casos en los que se han establecido objetivos (especialmente en relación con los resultados de los alumnos), la función del evaluador externo también se ha adaptado e, igualmente, se ha enriquecido: a la evaluación/asesoramiento sobre los procesos se ha añadido un juicio acerca de los resultados obtenidos en relación con los objetivos locales y/o nacionales, así como la posibilidad de ser objeto de acciones disciplinarias cuando los centros no traten de mejorar su situación. Estas tres fases no se reflejan de forma clara en todos los países, algunos de los cuales vienen funcionando por tradición en virtud de un método descentralizado. Sin embargo, se puede considerar que se trata de una tendencia global.

Finalmente, la **participación en la evaluación interna** ha evolucionado de forma simultánea, aunque con cierto desfase en el tiempo. Mientras que en algunos países los directores de centro han practicado siempre la evaluación del profesorado, el concepto de evaluación interna ha ido 'madurando' gradualmente (y enriqueciéndose) con el fin de abarcar el amplio abanico de funciones que tienen los centros escolares (abanico que depende directamente de su grado de autonomía), pero también para hacer participar al conjunto de la comunidad escolar en el proceso de evaluación.

Relación entre la evaluación interna y externa del centro

En la práctica, los procesos de evaluación interna y externa incluyen siempre cuatro fases: la recopilación de información pertinente, el juicio o valoración, la elaboración del informe de evaluación y la puesta en práctica de los cambios. Más allá de esto, las modalidades son diferentes y la distribución de los papeles entre los evaluadores externos e internos varía en cierto modo.

El gráfico B muestra estas cuatro etapas y, para cada una, identifica las características comunes a todas las modalidades de evaluación observadas en todos o casi todos los países europeos.

En la evaluación externa se hace aún más hincapié en el **juicio o valoración**. Este juicio debe hacer referencia a un conjunto de informaciones considerable, con el fin de ser lo más completo posible (lo que implica a veces la definición de listas de criterios de evaluación) así como lo más objetivo posible (mediante la utilización de escalas en las que se establecen los estándares). Asimismo, debe permitir poder hacer comentarios/recomendaciones al centro y, en ocasiones, a la autoridad educativa central. Los comentarios/recomendaciones o la aplicación de los cambios en el centro son dos aspectos de la función de los evaluadores externos que aparecen menos desarrollados. Cuando se establece la necesidad de elaborar un plan de mejora, esta responsabilidad recae en el centro escolar.

GRÁFICO B. CARACTERÍSTICAS DE LA EVALUACIÓN INTERNA Y EXTERNA DE LOS CENTROS EDUCATIVOS, COMUNES A LA MAYORÍA DE LOS PAÍSES CONSIDERADOS EN ESTE ESTUDIO, 2000/2001.

Evaluación interna	Evaluación externa
Los evaluadores – recopilan información acerca del funcionamiento del centro (mediante debates, cuestionarios) y en ocasiones a través de los resultados de los alumnos (basados en datos de carácter nacional); – analizan la situación en relación con los objetivos locales y nacionales o identifican los puntos fuertes y débiles; – elaboran un informe de evaluación, así como un plan de mejora o nuevos objetivos, destinados al centro y al evaluador externo; – aplican los cambios en el centro.	Los evaluadores – recopilan información acerca del funcionamiento del centro (mediante entrevistas, análisis de documentos –incluyendo el informe de evaluación interno-, visitas) y en base a los resultados de los alumnos (datos de carácter nacional); – analizan los resultados en relación con los objetivos nacionales y con los resultados de otros centros. Elaboran un juicio basándose en los medios aplicados (en ocasiones con referencia a una lista predefinida de criterios de evaluación); – elaboran un informe de evaluación para el centro y otro para las autoridades educativas; – hacen un seguimiento de la aplicación de los cambios por parte de los centros y participan a menudo en la reflexión a nivel central sobre la normativa necesaria para la mejora del sistema educativo en su conjunto.
Función principal: – buscar los medios para mejorar la calidad.	Función principal: – controlar la calidad de los resultados y garantizar la aplicación de las mejoras.

Fuente: Eurydice.

En la evaluación interna, se pone el principal acento sobre el **cambio**. Entre las referencias para definir los criterios educativos figuran con frecuencia los objetivos establecidos por el centro, es decir, su política educativa. El informe de evaluación interno se acompaña a menudo de la elaboración de un plan de mejora de la calidad o la definición de nuevos objetivos consustanciales al centro escolar. La participación de la comunidad educativa (director de centro, profesores, padres, etc.) permite identificar mejor los problemas, puesto que aumenta el grado de aceptación e implicación en la consecución del cambio.

En la actualidad, la tendencia general es la de introducir una evaluación externa con una valoración de los resultados y los medios, así como una evaluación interna, destinada a aplicar estrategias para la mejora de la situación actual. Ambos tipos de evaluación pueden identificar, con precisión, los aspectos que requieren mejora. Dicho de otra forma, es como si los medios para alcanzar la mejora debieran encontrarse en cada centro *(quality improvement)*, mientras que la evaluación externa debiera servir para supervisar el nivel de calidad pero también para garantizar que el centro inicia realmente un proceso de cambio *(quality assurance)*.

Más allá de los principios: diferencias entre los países y espacio para la reflexión

Las características que se observan en los métodos de evaluación de la mayoría de los países permiten delimitar las bases de una interrelación entre los procesos de la evaluación interna y externa, basándose en «el menor denominador común» entre los países. Sin embargo, aunque algunos aspectos de la interrelación entre la evaluación externa e interna parecen idénticos en todos o casi todos los países, en otros se observan algunas diferencias. El objetivo de esta sección consiste en identificar estas diferencias y en mostrar el espacio para la reflexión.

¿Es necesaria la existencia de criterios de evaluación comunes a la evaluación externa e interna?

Para ser completo y objetivo, el juicio alcanzado por el evaluador externo debe estar basado en la recopilación de un conjunto importante de informaciones referidas al funcionamiento del centro escolar (incluido a menudo el informe de evaluación interno) y a los resultados de los alumnos. En general, se establecen algunos criterios de evaluación externos en el ámbito central para garantizar la objetividad (en el sentido de abarcar la más amplia gama posible de funciones y observar las mismas cuestiones en todos los centros) con el fin de permitir la comparación en el ámbito nacional (o regional).

En la mayoría de los países, los centros no tienen la obligación de utilizar los criterios de la evaluación externa para llevar a cabo la evaluación interna. Aun así, algunas veces se recomienda su uso encarecidamente.

Cuando esto ocurre, los evaluadores externos disponen de una fuente de información muy rica y adaptada a su propio marco de evaluación. Sin embargo, es necesario tener en cuenta que la tarea de recopilación de la información puede resultar muy pesada para el centro escolar y no responde necesariamente a sus propias preocupaciones. Además, la tentación de minimizar los problemas con el fin de obtener un buen informe de evaluación externo puede también dar lugar a ciertas omisiones. Si para evitar dichas omisiones el evaluador externo debe rehacer el trabajo utilizando los mismos criterios para así poder garantizar la objetividad, la duplicación de esta fase de recopilación de la información y análisis, pensada para responder a los criterios nacionales, parece poco razonable, puesto que es costosa en tiempo y energía. Por lo tanto, sería preferible un enfoque participativo en el que el centro escolar fijara los criterios de evaluación con total autonomía, teniendo en cuenta lógicamente los objetivos locales y nacionales.

Por su parte, el evaluador externo debería también tener en cuenta los objetivos y criterios de evaluación establecidos por el centro escolar en el marco de la evaluación interna para que, cuando proceda, éstos puedan matizar su propio juicio.

¿Es necesario integrar la evaluación de los profesores en la evaluación externa de los centros?

La mayor parte de los países que realizan evaluaciones externas de los centros en tanto que entidades, tienen en cuenta una serie de factores ligados a la evaluación de los profesores y, en algunos países, los evaluadores llevan a cabo observaciones en las aulas. En otros países, por el contrario, la evaluación del centro no implica el efectuar este tipo de observaciones.

Por lo general, las evaluaciones de los profesores, conducidas en el marco de la evaluación de los centros, en tanto que entidades, no suponen en absoluto un mecanismo efectivo para poder ascender o sancionar a los profesores. El propósito de dicha evaluación es únicamente el de mejorar la calidad de la enseñanza. El juicio o valoración es simplemente normativo, es decir, hace referencia al nivel que debe alcanzarse, desde el punto de vista del centro pero no del de los profesores individuales. Esta evaluación de los centros escolares se inscribe en la propuesta de mejora de su eficacia global.

En muchos países –y en paralelo a esta evaluación de los centros– se observan otras posibilidades para realizar evaluaciones individuales de los profesores que les permitan ser ascendidos o, en caso de denuncia, ser objeto de algún tipo de medida disciplinaria. Los dos tipos de procedimientos parecen claramente distintos.

La mejora de la calidad de las prestaciones de un centro escolar depende, entre otras cosas, de la mejora de la calidad de la enseñanza en las aulas. ¿Cuándo y cómo se debe evaluar a los profesores y aplicar estrategias para mejorar sus prácticas? Esta es seguramente una de las cuestiones que más posibilidades ofrece para el debate en la actualidad.

¿En qué medida los evaluadores externos deben garantizar el seguimiento de la aplicación de los cambios requeridos en las evaluaciones internas y externas?

El evaluador externo informa al centro de su juicio o valoración mediante un informe de evaluación en el que se han tenido en cuenta los comentarios del director del centro. Los evaluadores internos, por su parte, redactan un informe de evaluación en el que presentan sus valoraciones. Las exigencias relativas a la preparación del plan de mejora de la calidad que tenga en cuenta los resultados de la evaluación (externa o interna) varían según los países. En general, la tarea de preparar este plan corresponde al propio centro.

Más allá de la preparación del plan de mejora de la calidad, el grado de implicación de los evaluadores externos en el seguimiento del proceso de mejora varía también de forma considerable. En general, el evaluador externo tiene la misión de ofrecer recomendaciones o de dar instrucciones precisas a los centros para orientar el cambio.

Sin embargo, algunos países aplican la evaluación externa principalmente con el fin de controlar la calidad. De este modo, el evaluador externo se sitúa todavía más en la posición de tener que emitir un juicio objetivo sobre un gran número de parámetros. En cualquier caso, corresponde a los centros tomar las decisiones oportunas que favorezcan la mejora de la calidad.

Otros países abogan por un enfoque que pone mayor énfasis en la evaluación interna. El evaluador externo garantiza el seguimiento del proceso y diversos participantes (asesores, formadores, etc.) se encargan de ofrecer su apoyo.

En ocasiones se observa un doble proceso. Por un lado, los evaluadores nacionales ejercen el control de la calidad. Por el otro, las autoridades locales, que también actúan como evaluadores externos, apoyan a los centros en la aplicación de los cambios necesarios([4]).

La distribución de las responsabilidades en materia de evaluación entre diversos evaluadores (dependientes, en particular, de la autoridad nacional y local, aunque también del centro escolar) puede generar algunas dificultades cuando las recomendaciones de los unos y de los otros se muestran incompatibles. La integración de los distintos juicios en un mismo plan de mejora de la calidad puede constituir un verdadero reto, pero al mismo tiempo supone una muestra de coherencia. El apoyo de las autoridades locales en la toma de decisiones y también en la aplicación de los cambios parece enormemente importante. Allí donde la educación no es competencia de las autoridades locales, este papel puede ser asumido por asesores en el marco de la formación continua o del seguimiento del proceso de evaluación interno.

Todas estas vías se desarrollan en la actualidad en países muy diferentes desde el punto de vista de la autonomía de los centros, y es probable que la adopción de un enfoque particular corresponda a la

([4]) Se debe tener en cuenta, por otro lado, que en Finlandia y Reino Unido (Escocia), donde el papel de las autoridades locales es muy similar a lo que se ha definido como «evaluación interna» en el modelo explicado más arriba, la evaluación conducida por las autoridades locales en colaboración con los centros recibe también el nombre de «evaluación interna».

búsqueda del equilibrio entre autonomía y control. Cuanto más autónomos sean los centros escolares, más tenderá a reforzarse la cuestión del «control de la calidad». Cuanto menos autónomos sean, más estrategias se fomentarán con el fin de desarrollar la autonomía, especialmente a través de la autoevaluación. Conviene señalar que, en estos últimos casos, la puesta en práctica de una evaluación externa (o de un seguimiento) de la auto-evaluación aparece como un marco apropiado para poder desarrollar la autonomía en las mejores condiciones.

*

* *

En resumen, se puede afirmar que la evaluación interna anual –centrada en los objetivos locales o nacionales– asociada a una evaluación externa periódica, más normativa, parecen ser los dos componentes básicos de la evaluación de los centros escolares en la actualidad. La primera está destinada a promover la mejora constante de las prácticas educativas (con la ayuda de asesores o de representantes de las autoridades locales), mientras que la segunda tiene como objetivo fundamental el control de la calidad, así como proporcionar a las autoridades educativas centrales los instrumentos necesarios para la mejora del sistema educativo en su conjunto.

El director del centro se muestra, ante este panorama, como un personaje central, responsable tanto de la gestión de los recursos como de la dirección, pero también de la evaluación y la innovación.

Desde el punto de vista de la evaluación interna, los progresos recientes suponen un intento por intensificar la participación de los diversos protagonistas de la evaluación en relación con el tipo de enseñanza ofertada por los centros, y en especial, la participación de los profesores. Aún así, el análisis de los documentos oficiales relativos a las condiciones de trabajo de los profesores revela que, en general, las cuestiones relacionadas con la evaluación interna (tanto desde el punto de vista de la carga docente como de las tareas que deben llevar a cabo o de la formación continua) están poco presentes([5]). Diferenciación de los perfiles, formación continua, carga docente... el impacto de la evaluación interna en la vida de los profesores puede ser importante. Resulta, pues, imprescindible establecer una definición precisa sobre la participación de los profesores en el proceso de evaluación.

Desde el punto de vista de la mejora de la calidad y la innovación, el grado de desarrollo de la evaluación interna va a determinar, sin duda alguna, los límites de la evaluación externa. Cuanto más sistemática y autónoma sea la primera, más discreta y complementaria será la segunda. La tendencia actual es hacia el desarrollo de una evaluación interna participativa que examine, de manera regular, los puntos fuertes y débiles de los centros escolares, apoyándose tanto en los problemas puestos de manifiesto por los distintos protagonistas de los centros como en fuentes de información externas (por ejemplo, los resultados de los otros centros). La aplicación de este proceso puede suponer la liberación del evaluador externo con respecto a las dificultades que implica el conducir una evaluación completa y sistemática, centrándose así en la supervisión del proceso de evaluación interno y en el seguimiento de sus resultados.

([5]) Véase La profesión docente en Europa: perfil, tendencias e intereses. Informe III. Condiciones laborales y salario. Educación Secundaria Inferior General. *Temas clave de la educación en Europa*, Volumen 3. Bruselas; Eurydice, 2003.

ANEXO

NOTAS EXPLICATIVAS DE PAÍSES NO INCLUIDOS EN ALGUNOS GRÁFICOS

En la siguiente tabla se muestran los países no incluidos en algunos gráficos, puesto que su situación no se aplica al tema del gráfico. Los subíndices remiten a las notas explicativas que se presentan a continuación de la tabla.

GRÁFICOS	BE fr/BE de	BE nl	DK	DE	EL	ES	FR	IE	IT	LU	NL	AT	PT	FI	SE	UK E/W/NI	UK SC	IS	LI	NO	BG	CZ	EE	CY	LV	LT	HU	MT	PL	RO	SI	SK
1.1	a				a				a	ac				d						d	a							a				
1.2	a				a				a	ac				d						d	a							a				
1.3	a				a				a	ac				d						d	a							a				
1.5										b											b											
1.8	a								a	ab				d						d	ab							a				
1.9														e																		
2.1	a				a				a	ac				d						d	a							a				
2.2	a				a				a	ac				d						d	a							a				
2.3	a		x	x	x		x	x	a	x		x		d	x			x	x	d	a			x	x		x	a	x	x	x	
2.4	a		x	x	x		x	x	a	x		x		d	x			x	x	d	a			x	x		x	a	x	x	x	
2.5	a		x	x	x		x	x	a	x		x		d	x			x	x	d	a			x	x		x	a	x	x	x	
2.6										b											b											
3.1	a				a				a	ac				d						d	a							a				
3.2	a				a				a	ac				d						d	a							a				
3.3	a				a				a	ac				d						d	a							a				
3.4	a				a				a	ac				d						d	a							a				
3.5	a				a				a	ac				d						d	a							a				
3.6	a				a				a	ac				d						d	a							a				
3.7	a				a				a	ac				d						d	a							a				
3.8	a				a				a	ac				d						d	a							a				
3.9	a				a				a	ac				d						d	a	f						a				f
3.12										b											b											
3.13										b											b											
3.14										b											b											
4.1	a				a				a	ac				d						d	a	g	g				g	a	g			g
4.2	a				a				a	ac				d						d	a	g	g				g	a	g			g
4.3	a				a				a	ac				d						d	a	g	g				g	a	g			g
4.4	a				a				a	ac				d						d	a	g	g				g	a	g			g
4.5	a				a				a	ac				d						d	a	g	g				g	a	g			g
4.6										b											b											

El gráfico hace referencia al país (en el caso de uno o más métodos de evaluación)

El gráfico hace referencia al país en uno de los métodos de evaluación pero no en los otros

El gráfico no hace referencia al país (en el caso de ninguno de los métodos de evaluación)

X: no se aplica en la medida que el gráfico se refiere únicamente a los métodos de evaluación de los centros en tanto que entidades, los cuales utilizan listas de criterios de evaluación preestablecidas a nivel central que abarcan el conjunto de las actividades de los centros, que se refieren tanto a los procesos como a los resultados y que se orientan a la vez hacia el control del cumplimiento de la normativa y la evaluación de las prácticas desarrolladas por los centros en el marco de su autonomía.

Bélgica (BE fr, BE de)

Nota a: la Inspección es esencialmente individual y se refiere a los profesores y a las asignaturas. Este método de evaluación no está incluido en el estudio. El único método de evaluación externo de los centros en tanto que entidades recurre a servicios especializados que se ocupan de supervisar el buen uso de las dotaciones financieras concedidas por el Ministerio a los centros públicos o privados (que solamente se tienen en cuenta en la sección 1 del capítulo 1).
En la Comunidad germanoparlante, dos de los artículos del Decreto básico de 1998 establecen que la evaluación externa de los centros en tanto que entidades, debe tener lugar cada cinco años. Teniendo el cuenta el reducido número de centros, la responsabilidad de evaluarlos recaerá en grupos de trabajo compuestos por un representante del Ministerio, de la Inspección y de la institución responsable, así como de dos expertos de enseñanza de nivel Terciario y/o universitaria. Sin embargo, estos artículos del Decreto no han entrado todavía en vigor de forma oficial.

Grecia

Nota a: la Inspección se ocupa esencialmente de los profesores individuales. Este método de evaluación no está incluido en el estudio. El único método de evaluación externo de los centros recurre a servicios especializados que sólo evalúan aspectos relacionados con la gestión del centro (solamente se tienen en cuenta en los capítulos 1, 2 y 3).

Italia

Nota a: la evaluación externa se ocupa esencialmente de los profesores individuales y se limita a situaciones muy concretas. Este método de evaluación no está incluido en el estudio.

Luxemburgo

Nota a: en la enseñanza primaria, la inspección se ocupa básicamente de los profesores individuales. Este método de evaluación no está incluido en el estudio.
Nota b: no hay evaluación interna de los centros en tanto que entidades.
Nota c: en la enseñanza secundaria, el único método de evaluación externa recurre a servicios especializados que sólo evalúan aspectos relacionados con la gestión del centro (solamente se tienen en cuenta en los capítulos 1, 2 y 3).

Finlandia

Nota d: según la legislación, la institución responsable (especialmente los municipios) debe evaluar la eficacia de la enseñanza que proporciona y tiene que participar en las evaluaciones nacionales. Estos tipos de evaluación no se incluyen en el estudio. No hay legislación nacional o recomendaciones relativas a la evaluación individual de los centros, y tampoco hay una Inspección.
Nota e: la institución responsable decide el método que se debe seguir para la realización de la evaluación externa, y puede también autorizar a los centros a decidir cómo se autoevalúan.

Noruega

Nota d: según la legislación, los municipios son responsables de organizar y apoyar a los centros en su proceso de evaluación interna, así como de recopilar información para la realización de las evaluaciones del sistema educativo. Estos tipos de evaluación no se incluyen en el estudio. Algunos municipios evalúan ellos mismos sus centros, pero esta práctica no se incluye en la estrategia nacional de evaluación.

Bulgaria

Nota a: la evaluación externa se ocupa esencialmente de los profesores individuales. Este método de evaluación no está incluido en el estudio.
Nota b: no hay evaluación interna de los centros en tanto que entidades.

República Checa

Nota f: las evaluaciones conducidas por la institución responsable no son objeto de ningún tipo de normativa.
Nota g: la evaluación conducida por la institución responsable se refiere únicamente a aspectos relacionados con la gestión de los centros (solamente se tiene en cuenta en los capítulos 1, 2 y 3).

Malta

Nota a: la evaluación externa se ocupa esencialmente de los profesores individuales. Este método de evaluación no está incluido en el estudio.

Estonia

Nota g: la evaluaicón conducida por la institución responsable sólo se refiere a los aspectos relacionados con la gestión del centro (solamente se tiene en cuenta en los capítulos 1, 2 y 3).

Hungría

Nota g: la evaluación obligatoria *(Policy-oriented evaluation)* sólo se refiere a los aspectos relacionados con la gestión del centro (solamente se tiene en cuenta en los capítulos 1, 2 y 3).

Polonia

Nota g: la evaluación conducida por los *gminy* (municipios) se refiere exclusivamente a los aspectos relacionados con la gestión del centro (solamente se tiene en cuenta en los capítulos 1, 2 y 3).

Eslovaquia

Nota f: la evaluación conducida por la institución responsable no es objeto de ningún tipo de normativa.
Nota g: la evaluación conducida por la institución responsable se refiere exclusivamente a los aspectos relacionados con la gestión de los centros (solamente se tiene en cuenta en los capítulos 1, 2 y 3).

LISTA DE GRÁFICOS

Introducción general

Capítulo 1 – Principales modelos de evaluación interna y externa

Capítulo 2 – Criterios de evaluación

Capítulo 3 – Procedimientos y utilización de los resultados de la evaluación

Capítulo 4 – Evaluadores

Conclusiones generales

PUBLICACIONES

EUROPA

Alvik, Tr. School-based evaluation: a close-up. En: *Studies in Educational Evaluation*, Vol. 21, 1995, pp. 311-343.

Comisión Europea. DG XXII Educacion, Formación, Juventud. Macbeath. J. et al. *Evaluación de la calidad de la enseñanza. Proyecto piloto europeo.* Informe final. Bruselas: Comisión Europea, 1999. - 122 p.

Hopes, Cl.; Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung. *Assessing, Evaluating and Assuring Quality in Schools in the European Union.* Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, 1997. - 174 p.

Juul-Olsen. K.; PLS Consult. *European Conference on School Improvement and Quality Development of Schools: Best Practices.* Conference Held in Copenhagen at the National Museum of Denmark. Hosted by the Danish Ministry of Education. Co-financed by the European Commission, DG XXII. Final report - Part 1. Aarhus: Ministry of Education, 1999. - 90 p.

MacBeath, J.; Schratz. M.; Meuret, D.; Jakobsen, L. *Self-evaluation in European Schools. A Story of Change.* London: RoutledgeFalmer, 2000. - 224 p.

Meuret, D.; Morlaix, S. *Quelques conditions de succès de l'auto-évaluation d'un établissement scolaire: leçons d'une expérience à l'échelle européenne.* Présentation aux 1ères journées du RAPPE (Réseau d'Analyse Pluridisciplinaire des Politiques Éducatives). Fondation nationale des sciences politiques, Paris, 26 & 27 mars 2001. Paris: s.e., 2001. - 13 p.

Ministère de l'éducation nationale et de la formation professionnelle. Wengler, A. *Évaluation de la qualité dans l'enseignement scolaire, 15 et 16 novembre 1997, bâtiment Jean Monnet, Luxembourg-Kirchberg = Quality Evaluation in School Education, 15th,16th November, 1997.* Luxembourg: Ministère de l'éducation nationale et de la formation professionnelle, 1997. - 91 p.

Ministère de l'éducation nationale et de la formation professionnelle. *Évaluation de la qualité de l'enseignement: auto-évaluation d'établissements d'enseignement secondaire et secondaire technique.* Documentation des journées pédagogiques des 17 et 18 mai 1999. Luxembourg: Ministère de l'éducation nationale et de la formation professionnelle, 1999. - 102 p.

Scheerens. J. et al. Aspects of the Organizational and Political Context of School Evaluation in Four European Countries. In: *Studies in Educational Evaluation*, June 1999, Vol. 25, No 2, pp. 79-108. Amsterdam: Elsevier Science, 1999.

Scheerens, J.; University of Twente. *Improving the performance of educational systems by means of evaluation and feedback provisions.* Paper for DECIDE conference 7-9 October, 2001. Twente: University of Twente, 2001. - 8 p.

The Standing International Conference of Central and General Inspectorates of Education (SICI); Hopes, Cl.; H. Schirp, H. *The Evaluation of the Quality of the Self-Assessment of Schools.* Report on the Workshop 8-9 April 1999. Soest: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, 1999. - 153 p.

The Standing International Conference of Central and General Inspectorates of Education (SICI); Deketelaere, A. *Indicators for good schools: analysis and a proposal.* Report on the workshop, Feb. 25-26 '99 organized by the Flemish inspectorate of education for SICI. Utrecht: SICI-Secretariat, 1999. - 125 p.

INTERNACIONAL

Canen, A.; Mabel de Tarré, Ol. Institutional Evaluation in the Mercosur: Transformation or Control? In: *International Journal of Educational Development*, Vol. 20, No 4, pp. 277-286. Amsterdam: Elsevier Science, 2000.

Conférence des ministres de l'éducation des pays ayant le français en partage (Confemen). *Les facteurs de l'efficacité dans l'enseignement primaire: les résultats du programme PASEC (Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la Confemen) sur neuf pays d'Afrique et de l'Océan indien. Dakar, Confemen, 1999.* Disponible en internet: <www.confemen.org>

OCDE. *Plan de centros escolares.* París: OCDE, 1995. - 172 p.

OCDE. *Control de la calidad de los centros escolares = Measuring the quality of schools.* París: OCDE, 1995. - 240 p.

SITIOS DE INTERNET (direcciones útiles, excluyendo los Ministerios)

Dinamarca

Danish Evaluation Institute <http://www.eva.dk/>

Alemania

Baden-Württemberg

Landesinstitut für Erziehung und Unterricht <http://www.leu.bw.schule.de/esq/>

Landesbildungsserver <http://www.schule-bw.de/unterricht/evaluation>

Baviera

Bayerischer Schulserver <http://www.schule.bayern.de>

Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung <http://www.isb.bayern.de/qa/arbeitsbereiche/evo/evaluation_vor_ort.pdf>

Hamburgo

Hamburger Bildungsserver <http://lbs.hh.schule.de/>

Renania del Norte - Westfalia

Landesinstitut für Schule <http://www.learn-line.nrw.de/nav/schule_entwickeln/>

Sajonia

Sächsisches Staatsinstitut für Bildung und Schulentwicklung <http://www.sn.schule.de/>

Sajonia-Anhalt

Landesbildungsserver <http://www.bildung-lsa.de/index2.html>

Schleswig-Holstein

Institut für Qualitätssicherung an Schulen <http://www.iqsh.de/>

Grecia

Centre for Research into Education <http://www.kee.gr/html/> (información en inglés).

The Pedagogical Institute <www.pi-schools.gr>

España

INECSE (anteriormente INCE) – Instituto Nacional de Evaluación y Calidad en el Sistema Educativo –<http://www.ince.mec.es/>

CSDA – *Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu* (Cataluña) <http://www.gencat.net/ense/csda/>

IVEI/ISEI – Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa (País Vasco) <http://www.isei-ivei.net/>

Dirección General de Evaluación Educativa y Formación del Profesorado (Andalucía) <http://www.juntadeandalucia.es/educacionyciencia/dgpee/index_2.asp>

ICEC – Instituto Canario de Evaluación y Calidad Educativa (Islas Canarias) <http://nti.educa.rcanaria.es/icec/>

IAQSE – *Institut d'Avaluació i Qualitat del Sistema Educatiu de les Illes Balears* (Islas Baleares) <http://weib.caib.es/Documentacio/directori/iaqseib.htm>

IVECE – Instituto Valenciano de Evaluación y Calidad Educativa (Comunidad Valenciana) <http://www.cult.gva.es/ivece/portada.html>

Francia

Le site pédagogique du Ministère de l'éducation nationale <www.eduscol.education.fr>

Irlanda

The School Development Planning Initiative <http://www.sdpi.ie>

The School Development Planning Support (Enseñanza Primaria) <http://www.sdps.ie>

Italia

INVaLSI – Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema dell'Istruzione <www.invalsi.it>

L'Istituto Nazionale di documentazione per l'innovazione e la ricerca educativa <www.indire.it>

Países Bajos

kwaliteitskaart proporciona información sobre la calidad de los centros escolares <http://www.kwaliteitskaart.nl/kwaliteit2003/>

Ley sobre la función de la Inspección <http://www.onderwijsinspectie.nl/functie_en_taken/WOT_staatsblad.pdf>

Información para los directores de centro, los consejos escolares, padres, etc., acerca de la evaluación interna en educación primaria y secundaria <http://www.kwaliteitsring.nl> para la educación primaria y secundaria (información en inglés) y <http://www.q5.nl> para secundaria (información en inglés).

CITO <www.cito.nl> (información en inglés).

Austria

La iniciativa «Calidad en los centros educativos», que sirve de apoyo a los centros para su evaluación, control y desarrollo de la calidad <http://www.qis.at> (información en inglés).

Suecia

Skolverket/Agencia Nacional de Educación (NAE) <http://www.skolverket.se> (información en inglés).

SIRIS <http://siris.skolverket.se/pls/portal30/PORTAL30.siris_frame.siris>

Reino Unido – Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte

Office for Standards in Education (Ofsted), oficialmente el *Office of Her Majesty's Chief Inspector of Schools in England* <http://www.ofsted.gov.uk/>

El nuevo marco para la inspección de los centros, en vigor a partir de septiembre de 2003 <http://www.ofsted.gov.uk/publications/index.cfm?fuseaction=pubs.summary&id=3266>

Estyn: *Her Majesty's Inspectorate for Education and Training in Wales* <http://www.estyn.gov.uk/>

Education and Training Inspectorate (ETI) *in Northern Ireland* <http://www.deni.gov.uk/inspection_services/index.htm>

Reino-Unido – Escocia

HMIE <http://www.hmie.gov.uk/documents/publication/index.htm> para la nueva edición del manual utilizado por los inspectores *'How good is our school?'* 2002.

Noruega

Banco de recursos <http://ressursbanken.ls.no>

Alumnos-inspectores <http://www.elevinspektorene.no>

República Checa

Inspección Escolar Checa <www.csicr.cz>

Estonia

Centro Nacional de Exámenes y Cualificaciones <http://www.ekk.edu.ee>

Letonia

Inspección del Estado <http://www.inspekcija.izm.gov.lv>

Polonia

Comisión Central de Exámenes <http://www.cke.edu.pl/>

Eslovenia

Centro de Estudios de la Política Educativa– CEPS <http://ceps.pef.uni-lj.si> (información en inglés).

Eslovaquia

Inspección del Estado <www.ssiba.sk>

RED EURYDICE

A. UNIDAD EUROPEA DE EURYDICE

Avenue Louise 240
B-1050 Bruxelles
(http://www.eurydice.org)

Dirección científica y coordinación
Anne Godenir, Arlette Delhaxhe

Autoras del análisis comparativo
Nathalie Baïdak, Isabelle De Coster, Anne Godenir

Con la colaboración de
Angelika Harvey

Diseño y gráficos
Patrice Brel

Traducción de la versión española:
Noelia Martínez Mesones y Ana María Sánchez Carreño

Revisión de la versión española:
Aurora Blanco Marcilla

Asistencia técnica
Gisèle De Lel

Apoyo técnico y de secretariado
Helga Stammherr

Investigación bibliográfica y documental
Colette Vanandruel

B. UNIDADES NACIONALES DE EURYDICE

BĂLGARIJA

Eurydice Unit
Equivalence and Information Centre
International Relations Department
Ministry of Education and Science
2A, Knjaz Dondukov Bld
1000 Sofia
Contribución de la unidad: responsabilidad colectiva

BELGIQUE / BELGIË

Unité francophone d'Eurydice
Ministère de la Communauté française
Direction des Relations internationales
Boulevard Leopold II, 44 – Bureau 6A/002
1080 Bruxelles
Contribución de la unidad: responsabilidad colectiva

Vlaamse Eurydice-Eenheid
Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap
Departement Onderwijs
Afdeling Beleidscoördinatie
Hendrik Consciencegebouw 5 C 11
Koning Albert II – laan 15
1210 Brussel
Contribución de la unidad: Bart Maes, Peter Michielssens

Agentur Eurydice
Agentur für Europäische Bildungsprogramme
Ministerium der Deutschsprachigen Gemeinschaft
Gospertstraße 1
4700 Eupen
Contribución de la unidad: Leonhard Schifflers

ČESKÁ REPUBLIKA

Eurydice Unit
Institute for Information on Education
Senovážné nám. 26
P.O. Box č.1
110 06 Praha 06
Contribución de la unidad: Stanislava Brožová; Petr Drábek (consultant), Česká školní inspekce (Czech School Inspectorate), Fráni Srámka 37, 150 21 Praha 5

DANMARK

Eurydice's Informationskontor i Danmark
Institutionsstyrelsen
Undervisningsministeriet
Frederiksholms Kanal 21
1220 København K
Contribución de la unidad: Eurydice Danemark y el «Danish Evaluation Institute»

DEUTSCHLAND

Eurydice-Informationsstelle beim
Bundesministerium für Bildung und Forschung
Referat 112 – Übergreifende Fragen EU;
Bildungspolitische Zusammenarbeit
Hannoversche Strasse 28-30
11055 Berlin

Eurydice – Informationsstelle der Länder im Sekretariat der Kultusministerkonferenz
Lennéstrasse 6
53113 Bonn
Contribución de la unidad: Brigitte Lohmar, Klaus Boele

EESTI

Eurydice Unit
Estonian Ministry of Education and Research
Tallinn Office
11 Tõnismägi St.
15192 Tallinn
Contribución de la unidad:
Janne Parri, Chief Inspector, Monitoring Department, Ministry of Education and Research, Munga 18, 50088 Tartu

ELLÁDA

Eurydice Unit
Ministry of National Education and Religious Affairs
Direction CEE / Section C
Mitropoleos 15
10185 Athens
Contribución de la unidad:
Antigoni Faragoulitaki, Evi Zigra; Eleni Karatzia (experto externo)

ESPAÑA

Unidad Española de Eurydice
CIDE – Centro de Investigación y Documentación Educativa (MECD)
c/General Oraá 55
28006 Madrid
Contribución de la unidad: Mercedes Lucio-Villegas, Jesús Cerdán, Ana Sánchez

FRANCE

Unité d'Eurydice
Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche
Direction des affaires internationales et de la coopération
Centre de ressources pour l'information internationale et l'accueil des personnalités étrangères
Rue de Grenelle 110
75357 Paris
Contribución de la unidad: Aziza Ouardani, Thierry Damour, con la cooperación de la Direction de l'évaluation et de la prospective

IRELAND

Eurydice Unit
Department of Education and Science
International Section
Marlborough Street
Dublin 1
Contribución de la unidad: Pat Mac Sitric (Assistant Chief Inspector)

ÍSLAND

Eurydice Unit
Ministry of Education, Science and Culture
Division of Evaluation and Supervision
Sölvholsgata 4
150 Reykjavik
Contribución de la unidad: Ásgerdur Kjartansdóttir

ITALIA

Unità di Eurydice
Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca – c/o INDIRE
Via Buonarroti 10
50122 Firenze
Contribución de la unidad: responsabilidad colectiva; Bruno Losito (experto externo), Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema di Istruzione (INValSI), Villa Falconieri, 00044 Frascati (Roma)

KYPROS

Eurydice Unit
Ministry of Education and Culture
Kimonos and Thoukydidou
1434 Nicosia
Contribución de la unidad: responsabilidad colectiva

LATVIJA

Eurydice Unit
Ministry of Education and Science
Department of European Integration and Coordination of International Assistance Programmes
Valnu 2
1050 Riga
Contribución de la unidad: Dace Jece; Inese Vilane (experto de l'Education System Development Project, Ministry of Education and Science)

LIECHTENSTEIN

Eurydice-Informationsstelle
Schulamt
Austrasse 79
9490 Vaduz
Contribución de la unidad: Helga Kranz

LIETUVA

Eurydice Unit
Ministry of Education and Science
A. Volano 2/7
2691 Vilnius
Contribución de la unidad: Laima Paurienė, especialista del grupo de análisis político del Education Development Centre (Svietimo plėtotės centras), Grazvydas Kazakevicius, especialista del grupo de auditoría del Education Development Centre (Svietimo plėtotės centras)

LUXEMBOURG

Unité d'Eurydice
Ministère de la Culture, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (CEDIES)
Route d'Esch 211
1471 Luxembourg
Contribución de la unidad: responsabilité collective

MAGYARORSZÁG

Eurydice Unit
Ministry of Education
Szalay u. 10-14
1054 Budapest
Contribución de la unidad: János Setényi, Katalin Zoltán

MALTA
Education Officer (Statistics)
Eurydice Unit
Department of Planning and Development
Education Division
Floriana CMR 02
Contribución de la unidad: Raymond Camilleri; Cecilia Borg, Mary Vella (expertos del ministerio)

NEDERLAND

Eurydice Nederland
Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen
Facilitair Bedrijf/IPC5310/02.028
Postbus 16375
2500 BJ Den Haag
Contribución de la unidad: Raymond van der Ree

NORGE

Eurydice Unit
Ministry of Education and Research
Department for Policy Analysis and International Affairs
Akersgaten 44
0032 Oslo
Contribución de la unidad: responsabilidad colectiva

ÖSTERREICH

Eurydice-Informationsstelle
Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur – Abt. I/6b
Minoritenplatz 5
1014 Wien
Contribución de la unidad: Michael Schratz, Mag. Paul Resinger, Universität Innsbruck, Institut für Lehrer/innenbildung und Schulforschung, Innrain 52,
6020 Innsbruck

POLSKA

Eurydice Unit
Foundation for the Development of the Education System
Socrates Agency
Mokotowska 43
00-551 Warsaw
Contribución de la unidad: responsabilidad colectiva

PORTUGAL

Unidade de Eurydice
Ministério da Educação
Gabinete de Informação e Avaliação do Sistema Educativo (GIASE)
Av. 24 de Julho 134
1350 Lisboa
Contribución de la unidad: Ana Machado de Araújo, Maria Luisa Maia; Natercio Afonso (experto externo)

ROMÂNIA

Eurydice Unit
Socrates National Agency
1 Schitu Magureanu – 2nd Floor
70626 Bucharest
Contribución de la unidad: Alexandru Modrescu, Tinca Modrescu

SLOVENIJA

Eurydice Programme Supervisory Body
Ministry of Education, Science and Sport
Office for School Education of the Republic of Slovenia
Trubarjeva 5
1000 Ljubljana
Contribución de la unidad: responsabilidad colectiva

SLOVENSKÁ REPUBLIKA

Eurydice Unit
Slovak Academic Association for International Cooperation
Socrates National Agency
Staré grunty 52
842 44 Bratislava
Contribución de la unidad: Vladislav Rosa (chief school inspecteur)

SUOMI / FINLAND

Eurydice Finland
National Board of Education
Hakaniemenkatu 2
00530 Helsinki
Contribución de la unidad: responsabilidad colectiva

SVERIGE

Eurydice Unit
Ministry of Education and Science
Drottninggatan 16
10333 Stockholm
Contribución de la unidad: responsabilidad colectiva

UNITED KINGDOM

Eurydice Unit for England, Wales and Northern Ireland
National Foundation for Educational Research (NFER)
The Mere, Upton Park
Slough, Berkshire SL1 2DQ
Contribución de la unidad: responsabilidad colectiva

Eurydice Unit Scotland
The Scottish Executive Education Department (SEED)
International Relations Unit
Information, Analysis & Communication Division
Area 1-B South / Mailpoint 25
Victoria Quay
Edinburgh EH6 6QQ
Contribución de la unidad: responsabilidad colectiva

Evaluación de los centros de enseñanza obligatoria en Europa
Eurydice

Bruselas: Eurydice

2004 - 156 p.

(Estudios de Eurydice)

ISBN XXXXXXXXXXXXXXXX

Descriptores: Inspección, Auto-evaluación, Evaluación, Centro escolar, Enseñanza obligatoria, Enseñanza Primaria, Secundaria Inferior, Chipre, Malta, AELC, Europa Central y del Este, Unión Europea.

ISBN 84-369-3933-6

EURYDICE, red europea de información sobre la educación en Europa

La red **EURYDICE** es la red institucional encargada de recopilar, actualizar y difundir una información fiable y de carácter comparado sobre los diferentes sistemas y políticas educativas europeas. La Red se centra sobre todo en la manera en que se organiza y estructura la educación, en todos sus niveles, en Europa. Sus publicaciones se dividen, en términos generales, en descripciones de los sistemas educativos nacionales, estudios comparados sobre temas específicos e indicadores y estadísticas.

EURYDICE se dirige principalmente a los responsables de la política educativa, tanto en el ámbito nacional como en el ámbito regional y local, y para las instituciones de la Unión Europea. Sin embargo, sus publicaciones están al alcance de todos y se pueden conseguir en papel como a través de Internet.

Creada en 1980 por la Comunidad Europea, la Red **EURYDICE** está compuesta por la Unidad Europea establecida por la Comisión Europea en Bruselas y las Unidades Nacionales creadas por los respectivos Ministerios de Educación de los países que participan en Sócrates, el programa comunitario en materia de educación. **EURYDICE** es una parte integrante de Sócrates desde 1995. La Red favorece la cooperación europea en educación, llevando a cabo intercambios de información sobre de los diversos sistemas y políticas, y elaborando estudios relativos a los aspectos comunes en los sistemas educativos.

EURYDICE es una red dinámica e interdependiente a cuyos trabajos contribuyen todas las Unidades. La Unidad Europea coordina las actividades de la Red, redacta y distribuye la mayoría de sus publicaciones y diseña y administra la base de datos y la página electrónica de **EURYDICE.** La Unidades Nacionales aportan, recopilan y contribuyen al proceso de elaboración de datos, y se asegura de que los resultados de la Red lleguen a los grupos destinatarios dentro de sus respectivos países. En la mayoría de los casos, las Unidades dependen del Ministerio de Educación; sin embargo, en algunos países se encuentran en centros de recursos bibliográficos o en organismos dedicados a la investigación.

EURYDICE en Internet: http://www.eurydice.org