

EVALUAR LOS CENTROS ESCOLARES: ¿CON BASE EN LOS RESULTADOS DE LOS ALUMNOS EN PRUEBAS DE APRENDIZAJE O EN OTROS FACTORES DE LOS PROPIOS CENTROS?

SCHOOL EVALUATION: BASED ON STUDENTS RESULTS DURING LEARNING TEST, OR BASED ON SCHOOL FACTORS?

Guadalupe Ruiz

Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2009 - Volumen 2, Número 2

<http://www.rinace.net/riee/numeros/vol2-num2/art1.pdf>

Fecha de recepción: 15 de octubre de 2009
Fecha de dictaminación: 10 de noviembre de 2009
Fecha de aceptación: 10 de noviembre de 2009

En la historia del desarrollo de los sistemas de evaluación externa que en la actualidad existen prácticamente en todo el mundo, la evaluación de los aprendizajes logrados por los alumnos ha sido el tema predominante. En virtud de la complejidad del acto educativo y de la valoración del mismo, sin duda, uno de los elementos centrales que debe formar parte de los procesos de evaluación de los sistemas educativos es la información acerca de sus resultados en términos de aprendizajes. En el origen de los sistemas nacionales -pero igualmente como su componente fundamental hoy en día-, destaca la apuesta por las evaluaciones de aprendizaje: en todos los casos de que se dispone información, estos ponen en el centro la evaluación de los aprendizajes de los alumnos (Schmelkes, 1996). La preocupación por saber qué tanto aprenden en su paso por el sistema educativo ha resultado de la mayor relevancia en un mundo en que el conocimiento y las capacidades de los sujetos son cada vez más importantes, tanto para las oportunidades individuales de vida, como para las posibilidades de los países de desarrollarse en diferentes aspectos (Ravela, 2006).

Sin embargo, no se debe desconocer la importancia de la evaluación de otros ámbitos, como los procesos institucionales y de enseñanza, pues un sistema de evaluación basado exclusivamente en los resultados de pruebas de aprendizaje es insuficiente, ya que deja fuera dimensiones de la calidad igualmente importantes.

A esta ampliación en los objetos de la evaluación Tiana (1996:46-47) se refiere en los siguientes términos:

... tras la amplia experiencia adquirida durante décadas en lo relativo a la evaluación de los aprendizajes alcanzados por los alumnos y a la medición de las diferencias existentes entre éstos, el siguiente ámbito abordado de manera rigurosa fue el de la evaluación de los programas educativos. Pero el cambio fundamental de orientación científica y práctica se produjo cuando las instituciones educativas y el propio sistema educativo en su conjunto comenzaron a ser objeto de evaluación. Ese momento, relativamente cercano a nosotros en el tiempo, representó un hito importante en el desarrollo de la evaluación educativa.

Como consecuencia de dicho proceso, la evaluación ha ido abarcando ámbitos progresivamente más amplios, al tiempo que se ha diversificado... en la medida en que los factores contextuales adquieren un lugar más relevante en el desarrollo curricular, resulta impropio limitar el ámbito de la evaluación exclusivamente a los alumnos y a sus procesos de aprendizaje. Si el resultado de dichos procesos es el fruto de un conjunto de actuaciones y de influencias múltiples, no es posible ignorarlas.

En coherencia con dicho planteamiento, la nueva lógica de la evaluación ha llevado, en primer lugar, a interesarse por la actuación profesional y por la formación de los docentes, siempre considerados una pieza clave de la acción educativa. Otro tanto podría decirse del propio currículo, entendido como elemento articulador de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y del centro docente, lugar donde éstos se desarrollan. Y llegados a este punto, no tiene sentido dejar fuera del foco de atención a la propia administración educativa ni los efectos de las políticas puestas en práctica. De este modo, el conjunto del sistema educativo se convierte en objeto de evaluación.

La evaluación de centros, como otras evaluaciones que se realizan en los sistemas educativos, es un campo que se ha venido desarrollando bajo distintos propósitos, enfoques y metodologías; asimismo, los resultados que las experiencias concretas han arrojado dan lugar a usos diferentes. Sin duda, la mejora de las instituciones escolares, de la calidad de la educación que ofrecen, es una de las intencionalidades más fuertemente asociadas a la evaluación de centros escolares: "para nosotros, la evaluación para el cambio no nos parece solamente el elemento central desde el que definir un bloque de modelos de evaluación [...] sino que nos parece una de las razones de ser, aunque no la única, de la evaluación de centros"

(Escudero, 1997:7). Pero también, la creciente demanda social de información sobre la educación (Tiana, 1996), esto es, el imperativo de la rendición de cuentas, forma parte de los propósitos que en distintos países han alentado la implementación de modelos de evaluación de centros escolares y de otras dimensiones de los sistemas educativos.

Aunque la revisión de literatura sobre el tema permite identificar propuestas de diversa amplitud, la revisión de los sistemas o programas de evaluación educativa de varios países lleva a reconocer dos enfoques principales en la evaluación de centros; la que se basa en los resultados en pruebas de aprendizaje de los alumnos a los que atienden, y la evaluación institucional o de las escuelas como *entidades*. Este artículo describe en forma breve cada uno de estos enfoques señalando sus características más relevantes.

1. LOS ENFOQUES EN LA EVALUACIÓN DE ESCUELAS

Un análisis sobre los sistemas nacionales de evaluación educativa surgidos en América Latina, principalmente durante los años noventa del siglo veinte, permite identificar cuatro campos prioritarios que son objeto de evaluación en la actualidad: los logros conseguidos por los alumnos; el rendimiento que alcanzan las instituciones educativas; el desempeño profesional de los docentes, y el impacto de las políticas educativas (Tiana, sf).

Las instituciones escolares emergen como ámbito de evaluación debido, en buena medida, al desarrollo de la investigación sobre escuelas eficaces y los factores de la oferta educativa explicativos del logro escolar. Schmelkes refiere que "las variables propiamente de la oferta educativa comienzan a relevarse a partir de los años ochenta, y sobre todo, gracias a las investigaciones de corte cualitativo y a aquellas que comparan las escuelas que, en igualdad de circunstancias socioeconómicas y culturales de la demanda, logran mejores resultados. Estas investigaciones son las que han permitido decir algo respecto de lo que puede y debe hacer el sistema educativo, y la escuela, para mejorar la calidad".

En efecto, los hallazgos de este campo de investigación al igual que el de la mejora escolar, han permitido identificar los factores propiamente escolares, tanto insumos como procesos, que sistemáticamente se encuentran asociados con la calidad de la escuela y la educación. Desde luego, como línea de trabajo específica, la relativa a la evaluación de escuelas ha experimentado su propio proceso de desarrollo.

En conjunto, estas diversas perspectivas se complementan entre sí para ofrecer un panorama bastante amplio sobre los aspectos potencialmente evaluables en el nivel de las instituciones escolares, su organización y funcionamiento, el contexto en el que operan, los recursos con los que cuentan y los procesos que tienen lugar a su interior.

En este marco, la identificación de los enfoques, modelos o *enfoques modélicos* (Escudero, 1997) con que se realiza la evaluación de centros escolares ha sido objeto de atención de varios autores. De Miguel (1989 citado por Escudero, 1997:2), plantea cinco grandes tipos de modelos de evaluación de centros: i) los que enfatizan los resultados (*outputs*); ii) los que enfatizan los procesos internos a la propia organización; iii) los que postulan criterios mixtos o integradores; iv) los que se centran en los aspectos culturales de la organización, y v) los que intentan evaluar la capacidad de la propia organización para autotransformarse (evaluación para cambiar).

Escudero (1997) refiere también la propuesta de García Ramos (1989), quien a partir de la tipología de De Miguel amplía a ocho las categorías o bloques de agrupamiento de los modelos, de acuerdo con el aspecto en que se ponga el énfasis: i) los resultados (*outputs*); ii) la relación entradas-salidas (*inputs-outputs*); iii) los procesos internos de la propia organización; iv) los aspectos técnicos de la organización; v) los aspectos culturales de la organización; vi) la capacidad de la propia organización para autotransformarse; vii) la relación organización-factores humanos, y viii) los criterios integradores.

La idea del énfasis en que esté puesto la evaluación de centros o "el tipo de criterio de evaluación utilizado" para la clasificación de modelos concretos en alguna de las categorías que forman parte de estas tipologías es conceptualmente importante, porque en la realidad, los modelos concretos de evaluación de escuelas que se han desarrollado suelen integrar dimensiones relativas a los resultados al igual que a los insumos, los procesos y el contexto de los centros escolares; de igual manera, no es infrecuente encontrar que la atención se pone, de forma simultánea, tanto en aspectos técnicos como culturales de la organización, entre otros. Es decir, las categorías de agrupación de los modelos no son mutuamente excluyentes si se considera la totalidad de dimensiones de evaluación que pretenden abordar.

La perspectiva que aquí se ha adoptado es consonante con la propuesta por De Miguel y otros (1994, en Escudero, 1997), según la cual, los modelos de evaluación de centros pueden ser agrupados en dos grandes bloques: los que enfatizan los resultados y los que enfatizan los procesos internos. Los autores citados por Escudero (1997) señalan que aunque "este agrupamiento puede resultar algo reduccionista, resulta útil, sobre todo ante la dicotomía de planteamientos de orientación sumativa y formativa, y para captar las diferencias entre la investigación centrada en la eficacia escolar y la centrada en su mejora".

1.1. La evaluación de escuelas a partir de los resultados en pruebas de aprendizaje

Lo que aquí se identifica como "evaluación de escuelas a partir de resultados en pruebas de aprendizaje" tiene estrecha relación con lo que en la literatura especializada se identifica como evaluación de la calidad *del sistema educativo*. Como advierte Ravela (2001b:11), "la primera gran apuesta compartida por todos los sistemas nacionales de evaluación es dar cuenta a la opinión pública acerca del grado en que *el sistema educativo* está logrando ciertos objetivos en ciertas áreas del currículum [...] y en ciertos grados o niveles" (subrayado nuestro). Refiriéndose al caso concreto de los países de América Latina, Ferrer (2006:19) señala que "durante las dos últimas décadas la mayor parte de los países de la región ha adoptado algún modelo de evaluación *nacional* de los resultados de aprendizaje" (subrayado nuestro).

Schmelkes (1996) se refiere a este tipo de evaluación como la "*evaluación de centros* con objetivos de información para el sistema educativo" (subrayado nuestro). Según esta autora:

Uno de los usos más claros de la evaluación de centros se refiere a la recabación de información, generalmente como parte integral de un sistema nacional de evaluación o de indicadores de desarrollo educativo [...] Como parte de la estadística sobre el desarrollo escolar de un país o una región, estos datos sirven para monitorear el crecimiento en la madurez institucional de los establecimientos escolares. Pueden ser utilizados también [...] como proxy de la calidad de la educación [...] la recolección de esta información ayuda a identificar escuelas que puedan estar teniendo problemas y que requieren ser atendidas de forma especial. Pero el uso más conocido de este tipo de investigaciones tiene que ver con políticas de estímulo por parte de gobiernos centrales, regionales o locales.

La cobertura poblacional con que esta estrategia se realiza por distintos sistemas de evaluación es diferente, en unos casos censal y en otros muestral. Se trata de un aspecto no solamente técnico sino

sustantivo de las evaluaciones, en tanto determina el alcance y uso de sus resultados: “las evaluaciones muestrales tienden a realizar un monitoreo del sistema educativo con miras a impactar la política educativa y mejorar la calidad del sistema educativo en su conjunto, en contraste con las evaluaciones censales, cuyo objetivo es dar seguimiento a la efectividad de las escuelas o centros escolares, procurando también mejorar la calidad al nivel escolar” (INEE, 2005:70).

Es claro así, que la cobertura poblacional de una evaluación se asocia a distintos propósitos; de hecho, la metodología y cobertura de las mediciones deben ser consistentes con los propósitos y usos de las evaluaciones. Esto significa que, entre otros aspectos, se deben tomar decisiones sobre el objetivo y los sujetos de las mediciones, éstos últimos pueden ser, el sistema, las instituciones o los actores individuales (docentes o alumnos, por ejemplo). Estas decisiones determinarán si las pruebas deben aplicarse en forma censal o muestral, si estarán referidas a normas o a criterios, o si los resultados tendrán altas o bajas consecuencias para los actores (Ferrer, 2006:15).

En los acercamientos muestrales lo que se persigue es la evaluación de la calidad del sistema a través de los resultados de aprendizajes mostrados por diferentes grupos o poblaciones (a través de muestras construidas expresamente para representar distintos niveles de logro escolar, más que diferentes realidades institucionales o tipos de escuelas). En los acercamientos censales, además, la misma información se utiliza para evaluar la calidad de las escuelas como entidades singulares, en función de los resultados obtenidos por los alumnos a los que atienden. Cuando las evaluaciones arrojan resultados por establecimiento, o por alumnos, permiten “establecer sistemas de incentivos o sanciones de acuerdo a los logros obtenidos (altas implicancias), o bien pueden facilitar la focalización de apoyos centrales a aquellos centros educativos que presentan mayores necesidades y dificultades de rendimiento académico” (Ferrer, 2006:30). En este contexto, es claro que los sectores de la sociedad que demandan información sobre los resultados de aprendizaje logrados en *cada una* de las escuelas que integran el sistema educativo de un país, tienden a entender la evaluación de escuelas –la posibilidad de distinguir entre escuelas “buenas”, “regulares” y “malas”– sólo en este sentido, es decir, limitada a la evaluación por sus resultados académicos.

En el caso concreto de América Latina, Ferrer (2006:32) identifica que cerca de nueve países aplican o han aplicado pruebas sólo en forma muestral, otros dos exclusivamente a través de censos y ocho han experimentado con ambos enfoques. En México, por ejemplo, durante varios años la evaluación de resultados de aprendizaje únicamente se realizó en muestras representativas del sistema educativo nacional en su conjunto y considerando algunas estratificaciones de interés que consideran el tipo de modelo educativo que implementan las instituciones escolares, su ubicación sociogeográfica y el sector de sostenimiento; así, para el caso de la educación primaria típicamente se han considerado los siguientes estratos: escuelas públicas tanto urbanas como rurales, escuelas indígenas, privadas y cursos comunitarios del Consejo Nacional de Fomento Educativo.¹ Este trabajo inició dentro de la propia Secretaría de Educación Pública (SEP) a través de las pruebas de Estándares Nacionales y continuó, a partir de 2005, a cargo del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). A partir del término del ciclo escolar 2005-2006 la SEP vuelve a incursionar en el terreno de la evaluación de resultados de aprendizaje mediante la aplicación de la prueba censal ENLACE (Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares).

¹ Escuelas multigrado diseñadas para atender a la población en edad escolar de comunidades muy pequeñas y aisladas. La atención es brindada por jóvenes con estudios de primaria o secundaria habilitados expresamente para el trabajo docente en esta modalidad.

Por la naturaleza del diseño de la evaluación –y su alcance generalmente amplio, de gran escala, aún cuando no se realicen operativos censales–, la indagación de los procesos internos de las escuelas se ve limitada y la información que se obtiene permite identificar patrones generales sobre el funcionamiento de los centros sin dar cuenta de sus particularidades o singularidad, ni de manera profunda. Por otro lado, es más probable que esta información sea utilizada para explicar las variaciones en los resultados de aprendizaje cuando se realizan operativos muestrales, pese a que en los censales pueda levantarse información de este tipo, aun cuando no ocurra en la totalidad de los centros escolares, como ocurre en el caso de México.

Este enfoque utiliza instrumentos altamente estructurados que incluyen pruebas de desempeño para los estudiantes, así como cuestionarios para los actores principales de las comunidades escolares: los propios estudiantes a quienes se aplican las pruebas, los docentes de los grados evaluados o en algunos casos incluso de otros grados, los directivos y, en menor medida, los padres de familia. Los análisis que se realizan son cuantitativos y tienden en lo fundamental a comparar poblaciones, comparar una misma población en distintos momentos, e identificar las variables estadísticamente significativas para la explicación o predicción de los resultados de aprendizaje.

Los instrumentos complementarios a las pruebas pretenden obtener información sobre otras dimensiones del sistema educativo, las escuelas y sus actores que, en primera instancia, como ya se ha dicho, permitan explicar las variaciones en los resultados evaluados a través de las pruebas aplicadas. En el caso de México, el INEE realiza evaluaciones de grados clave de la educación básica (preescolar, primaria y secundaria) y plantea que la información recogida a través de los *cuestionarios de contexto*, es indispensable, entre otras cosas, para:

Conocer las características de los estudiantes, docentes y escuelas; conocer las oportunidades de aprendizaje que tienen los grupos de estudiantes evaluados [...] conocer las prácticas docentes más eficaces [...] Por lo anterior, de manera paralela a la evaluación de los aprendizajes, se debe generar información de variables personales, sociales, culturales, económicas, de los actores educativos (alumnos, docentes y directores), así como de variables de la escuela y salón de clases y, especialmente, de las oportunidades de aprendizaje a las que son expuestos los estudiantes (INEE, 2005:17).

De acuerdo con Ferrer (2006:34):

Los factores escolares suelen ser indicadores sobre las condiciones de infraestructura, equipamiento didáctico, recursos profesionales del establecimiento escolar, actitudes de los alumnos hacia las disciplinas evaluadas, tipos de prácticas pedagógicas y grados de implementación del currículo oficial en el aula. Los factores extraescolares estudiados, por su parte, dicen relación en particular con el nivel económico y cultural de los alumnos [...]

El valor de la información contextual extraescolar radica en que los sistemas de medición pueden reportar los resultados de las pruebas de acuerdo al nivel socioeconómico y cultural de los estudiantes, y de esa manera hacer afirmaciones más justas sobre la calidad de las escuelas, de acuerdo al grado de vulnerabilidad social de los estudiantes con que trabajan.

La delimitación de los factores a considerar en los operativos de evaluación de resultados en pruebas de aprendizaje no siempre tiene un modelo teórico como fundamento, aunque un aporte fundamental lo constituyen, sin duda, los hallazgos de los movimientos de eficacia escolar y eficacia docente.

Como se ha apuntado antes, la inclusión de los factores asociables al rendimiento escolar dentro de los sistemas de evaluación basados en pruebas de aprendizaje permite explorar su contribución diferencial a

la explicación del logro escolar. En un primer momento estos análisis adolecieron de debilidades metodológicas; sin embargo, hoy en día es evidente el esfuerzo que se realiza por aplicar modelos adecuados a la complejidad de la realidad que se estudia (Ravela, 2001a:33). Los desarrollos más patentes se manifiestan en el campo del análisis de la información; en este sentido, los aportes conceptuales y metodológicos de la investigación sobre eficacia escolar son indudables. Sin embargo, mientras no se acompañen de desarrollos de similar envergadura en lo que se refiere al diseño de los instrumentos de obtención de información, la calidad de ésta seguirá dependiendo de la propia calidad de los instrumentos y de las condiciones técnicas en que se apliquen.

Por ello, es importante señalar que además de este tipo de estudios de corte cuantitativo, bajo esta misma perspectiva, la de la evaluación de escuelas con base en resultados en pruebas, se desarrolla una variante consistente en los estudios cualitativos sobre procesos institucionales o pedagógicos que pueden explicar los resultados obtenidos por los estudiantes. Estos se realizan con distintos propósitos pero tienen en común la profundidad con la que se abordan las variables escolares (al nivel de la institución en su conjunto y del aula). Ferrer (2006) refiere el caso de Chile donde los datos así recabados alimentan la definición de operativos nacionales subsecuentes al identificar ciertos aspectos que deben ser estudiados a mayor profundidad en éstos. Respecto a Uruguay (Ravela, 1998:115), refiriéndose a la evaluación nacional realizada en 1996 señala dos usos de la información con fines de investigación: "por un lado, se está finalizando un trabajo de carácter cualitativo que consistió en el estudio en profundidad de doce casos de escuelas de contexto sociocultural desfavorable. Ocho de ellas son escuelas con resultados muy superiores a los esperables, en tanto las cuatro restantes son escuelas con malos resultados [...] Por otro, se está trabajando en el desarrollo de modelos estadísticos, a través de la metodología de análisis multinivel, dirigida a identificar factores que permitan explicar las diferencias en los rendimientos observados entre las escuelas de los contextos sociales desfavorables". Como se puede apreciar, el primer estudio cabe en la categoría de los acercamientos cualitativos aunque su orientación es más que evaluativa, investigativa.

Abundando sobre el punto, Ravela (2001a:33) señala:

A través de la investigación de corte estadístico, aún la más sofisticada, se puede construir ciertos tipos de conocimiento y de información, pero no es suficiente para la comprensión de los fenómenos. Es necesario desarrollar también estrategias de investigación de carácter cualitativo o "estudios de casos", que permitan una mirada distinta sobre aspectos que los instrumentos usualmente utilizados no pueden captar. El hecho de contar con una medición de logros educativos y contextos sociales e institucionales, constituye un formidable "mapa" sobre el cual efectuar la selección de casos relevantes para un estudio en profundidad.

Sin duda, predomina en esta estrategia una intención investigativa que busca conocer mejor y a mayor profundidad lo que caracteriza y sucede en escuelas particularmente interesantes por los contextos en que operan o por los resultados alcanzados por sus alumnos. Estos estudios se asocian o desprenden de operativos de evaluación, pero no constituyen ni pretenden ser ejercicios de evaluación de escuelas.

En conclusión, el enfoque de evaluación de escuelas a partir de los resultados en pruebas de aprendizaje cobra pleno sentido como tal en contextos de evaluación censal, ya sea a nivel del sistema educativo de un país en su conjunto, o de subsistemas de éste, como sería el caso de los sistemas educativos estatales o regionales. La preocupación por ubicar a las escuelas en su contexto socioeconómico y cultural es patente en varios países y constituye sin duda un requisito indispensable para hacer comparaciones justas entre las escuelas. El énfasis en los resultados como criterio fundamental de evaluación de las escuelas es

desde luego manifiesto, y la indagación sobre variables que además de las del contexto, ayuden a entender las diferencias en resultados, es de máxima relevancia pero su aporte es limitado para lograr una visión más integral de la realidad de las escuelas, valorar su situación específica e identificar fortalezas y debilidades que sustenten acciones individuales de mejora.

1.2. La evaluación institucional o de las escuelas como entidades

De acuerdo con Escudero (1997:5), otra gran perspectiva evaluadora en el caso de los centros escolares es la que se dirige al *análisis interno de la organización*, de sus estructuras de funcionamiento y de la satisfacción de sus miembros:

Sobre la hipótesis de que una situación favorable desde esta perspectiva incide en la calidad y en el éxito de la organización (Goodman y Pennings, 1977; Van de Ven y Ferry, 1980; Lawler y otros, 1980). Dentro de estos planteamientos se convierte en objeto principal de interés la gestión y dirección de los centros (Reed y otros, 1987), la dirección de la dinámica didáctica del aula y de manera especial el clima institucional, con expresión de las percepciones, expectativas, actitudes, juicios, procesos de solución de conflictos, mecanismos de comunicación y participación, etc. (De Miguel, 1989).

Este enfoque es coincidente con el adoptado por la Red Eurydice en un estudio publicado en 2004 sobre los modelos de evaluación de los centros educativos en Europa. El análisis de los sistemas de evaluación de centros en el marco de este estudio se orientó a identificar los modelos utilizados que consideran a los centros como *entidades* (Eurydice, 2004:10):

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... 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”.

El estudio precisa así las características de su objeto de investigación. No se consideran, las evaluaciones de actores individuales –con la salvedad ya señalada en el caso de directores y docentes–, aunque en este último caso y según los hallazgos reportados, en la mayoría de los países la evaluación de los centros educativos como entidades no lleva a los evaluadores a emitir un juicio sobre cada docente, ni tampoco “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” (Eurydice, 2004:10).

Esta forma de hacer evaluación de escuelas, que también puede ser denominada como *evaluación institucional*, se realiza a través de acercamientos que pretenden explorarlas de manera integral y tendiente a lograr cierto grado de exhaustividad; estas metodologías pueden tener un carácter “interno”, de autoevaluación, es decir, realizada por los mismos agentes de la comunidad escolar o “externo”, llevada a cabo por personas que no están directamente implicadas en las actividades del centro evaluado.

Las diferencias sustantivas con respecto al enfoque centrado en los resultados en pruebas de aprendizaje son dos: por un lado, la escuela es considerada como la entidad a evaluar, privilegiando sus particularidades (no el sistema o sus grandes subconjuntos); por otro, la evaluación enfatiza el estudio de

los procesos que se dan al interior de la escuela, desplazando a éstos el interés del otro enfoque por los resultados. Una diferencia adicional, tiene que ver con la tendencia de la evaluación institucional a aplicarse de manera censal y más frecuentemente como parte de las responsabilidades de las áreas de inspección o supervisión escolar que de las instancias que evalúan los resultados en pruebas de aprendizaje.

Escudero (1997) y Schmelkes (1996) asocian esta forma de hacer evaluación a la preocupación por la mejora de la escuela. La participación de los actores escolares y la capacidad de la escuela para generar el cambio, están a la base de este enfoque de evaluación especialmente cuando se trata de una evaluación interna o "autoevaluación", modalidad, sin duda sugerente, pero no exenta de dificultades. La autoevaluación institucional es un proceso evaluativo que se inicia en el propio centro, que se realiza por los propios profesionales que actúan en él, con el objeto de comprender y mejorar la práctica escolar (Gairín, 1993 en Escudero, 1997). En la autoevaluación también pueden intervenir agentes externos para facilitar el proceso de reflexión y modular las interpretaciones desde el interior (Escudero, 1997).

Otra forma de evaluación institucional es la externa. Esta es llevada a cabo por personal de los ministerios de educación, tales como los inspectores; expertos contratados; o, miembros de institutos de evaluación autónomos. La evaluación externa suele complementar a la interna; su función principal es ofrecer más elementos a la propia institución para que identifique los cambios que tiene que emprender; generalmente, cuando se da de esta manera, los sistemas de evaluación cuentan con metodologías y procedimientos normados para que se realice.

En cuanto a las variables que son objeto de evaluación, se encuentra una gran diversidad, que incluye elementos del contexto, de los insumos, los procesos y los productos. El énfasis que se ponga en la exploración de las variables de cada uno de estos cuatro grupos depende del tipo de acercamiento que se emplee, aunque se observa una tendencia a focalizar los procesos escolares con fines específicos de evaluación de escuelas. En general, los países donde se realiza este tipo de evaluación abordan dos grandes dimensiones del centro escolar: la del aula y la del centro en su conjunto, que algunos autores identifican como el ámbito de la gestión escolar.

Al igual que en el caso del enfoque de evaluación de escuelas en base a resultados de aprendizaje, los movimientos de eficacia escolar y mejora de la escuela han hecho aportes importantes a la delimitación y elección de los objetos de evaluación en el caso de la evaluación de escuelas como entidades. El aporte no es menor si se considera que "no es extraño encontrar en la literatura sobre el tema [evaluación de centros] y en algunos modelos o planes, extensos listados de indicadores o variables a incluir en la evaluación de un centro, donde, si bien, todos ellos constituyen componentes del centro, no sería adecuado incluirlos en una evaluación de centros de las características que apuntamos" (Fernández y González, 1997:2). Así, según los mismos autores, "la investigación sobre eficacia constituye actualmente un criterio especialmente relevante para justificar la inclusión de *indicadores de evaluación de centros...*". Desde esta perspectiva, la eficacia de las instituciones escolares en términos de los resultados de aprendizaje de los alumnos a los que atienden sigue siendo un referente fundamental de evaluación de aquéllas, lo cual es natural si se considera que ése es el propósito fundamental que persiguen los sistemas educativos. Sin embargo, la institución escolar como entidad sigue siendo el centro de este enfoque, lo que, no está por demás decir, contribuye a que la calidad de un sistema educativo se valore no sólo por lo que logra, sino también, y de manera importante desde esta óptica, por lo que ofrece, a través de los recursos que pone a disposición de los educandos a través de los centros educativos y de los procesos cuyo desarrollo favorece (Ruiz, 2007).

A propósito de este enfoque de evaluación, el estudio de Eurydice sobre la evaluación de los centros de enseñanza obligatoria en Europa ya citado (2004) plantea un conjunto de conclusiones que, con las salvedades del caso, bien podrían hacerse extensivas a la situación que guarda este tipo de evaluación en países de otros continentes:

[...] 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. 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 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 interna y en el seguimiento de sus resultados (Eurydice, 2004:135).

2. REFLEXIONES FINALES

La enorme importancia que se concede hoy en día a la evaluación de la educación prácticamente en todos los países del mundo, es consistente con las amplias expectativas depositadas en ésta. Como fue apuntado en la introducción a este texto, la evaluación se aplica a diversos ámbitos de los sistemas educativos. La evaluación de centros escolares, objeto central que aquí se aborda, está presente en los esfuerzos de evaluación desarrollados en una gran cantidad de países. El enfoque de evaluación de centros con base en resultados en pruebas de aprendizaje se encuentra estrechamente vinculado a la operación de sistemas nacionales de evaluación de resultados de aprendizaje, mientras que el enfoque de evaluación de centros en tanto entidades, se desarrolla, sobre todo, en el marco de las tareas de inspección o supervisión que también tienen lugar en los sistemas educativos.

El aporte de estas distintas prácticas a la mejora de la calidad de la educación es algo que no puede generalizarse. En realidad, depende de las características mismas de cada sistema educativo, al igual que de la articulación que éstos logren establecer entre las distintas evaluaciones que tienen lugar a su interior y de la claridad de propósitos con las que éstas se desarrollen.

En América Latina en particular, desde la última década del siglo pasado, los sistemas nacionales de evaluación han experimentado un notable desarrollo. Los avances logrados son patentes tanto en lo referido al diseño técnico-metodológico de las evaluaciones como a la difusión de los resultados. Paradójicamente, son estas mismas categorías las que agrupan las debilidades que siguen caracterizando a la mayor parte de los sistemas de evaluación.

Entre estas carencias destacan: ausencia de propósitos claramente definidos y diseños congruentes a ellos; falta de claridad sobre lo que todos los alumnos deben aprender, conocer y ser capaces de hacer, lo que se traduce en referentes poco claros tanto para la evaluación como para la enseñanza; desarticulación entre evaluación y áreas clave de formulación e implementación de políticas como el desarrollo curricular y la formación inicial y continua de los docentes en servicio; insuficiencia en materia de divulgación y uso de resultados, particularmente por parte de los docentes, y diversos desafíos de carácter técnico (Ravela y otros, 2008).

Ferrer (2006) documenta ampliamente tales sistemas y, sobre la base de su análisis, formula algunas recomendaciones para la planificación o ajuste de los mismos. Entre ellas incluye la necesaria reflexión sobre los propósitos de las evaluaciones, y los usos pretendidos de sus resultados; los referentes para las acciones de evaluación; el estatus institucional de las agencias evaluadoras; y diversas consideraciones de orden técnico, a la luz de las experiencias ya existentes en la materia. El Comité Gestor del Grupo de Trabajo sobre Estándares y Evaluación del Programa de Promoción de la Reforma Educativa de América Latina y el Caribe (Ravela y otros, 2008) ofrece un conjunto de recomendaciones para la renovación, actualización o diseño de los sistemas de evaluación educativa ahí donde no existen aún.

En resumen, interesa destacar que hoy existen importantes aprendizajes derivados de las experiencias desarrolladas durante los casi veinte años que han transcurrido desde que surgió la mayor parte de los sistemas nacionales de evaluación educativa en la región. Hay un diagnóstico amplio de los alcances y limitaciones de éstos y son identificables los núcleos problemáticos a atender, al igual que los cursos de acción posibles y sus implicaciones.

Ahora bien, pese a sus indudables contribuciones, es también cierto que los sistemas nacionales han sido capaces de aportar sólo una mirada parcial de la calidad educativa. En efecto, “no todos los objetos valiosos de la educación están incluidos en una evaluación estandarizada. Hay una gran cantidad de saberes, actitudes, valores y aprendizajes relevantes que no pueden –por la dificultad para realizar una medición– o no deben –porque son propios de cada entorno local y, por tanto, no son exigibles a todos los estudiantes en una evaluación nacional– formar parte de una evaluación estandarizada. Lo anterior implica que no puede reducirse la ‘calidad educativa’ a los resultados de las pruebas, y que una evaluación estandarizada aporta información fundamental sobre la ‘calidad educativa’, pero no es un indicador completo de la misma” (Ravela y otros, 2008:5).

La relevancia de la evaluación de los centros escolares a fin de contribuir a una evaluación más integral de la calidad del sistema educativo es pues innegable. Los dos enfoques principales a que se hizo referencia en este texto forman parte hoy día de los esfuerzos de evaluación que se practican en muchos países. Sin embargo, en muchos también, se echa de menos una mayor claridad de propósitos al igual

que una mejor articulación que favorezca el aporte de cada evaluación al objetivo último que le da sentido a esta actividad: la mejora de la calidad de la educación, vista tanto a nivel sistémico como al interior de cada institución escolar.

La complejidad de los centros escolares obliga a una mirada también compleja –rica, no simplista–, desde la evaluación que en relación con este ámbito se realiza en los sistemas educativos. Evaluar a los centros en base a los resultados de sus alumnos es necesario; pero también, sobre todo si se aspira a ofrecer a las escuelas información que les permita lograr mejor sus propósitos formativos, es indispensable que la evaluación de los centros como entidades tenga un lugar específico y sea una tarea a la que se le confiera tanta importancia como a la otra evaluación. Esta última cuestión supone, al menos, vínculos explícitos entre los sistemas nacionales de evaluación educativa y las estructuras de los sistemas más indicadas para impulsar y apoyar la evaluación a nivel de la institución escolar, lo cual sigue constituyendo un desafío en no pocos países.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Escudero, T. (1997). Enfoques modélicos y estrategias de evaluación de centros educativos. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 3(1). Documento en línea, recuperado en: http://www.uv.es/RELIEVEv3n1_1.htm.
- Eurydice. (2004). *Evaluación de los centros de enseñanza obligatoria en Europa*. Bruselas: Ministerio de Educación y Ciencia. Documento en línea, recuperado en: www.eurydice.org
- Fernández, M.A. y A. González (1997). *Desarrollo y situación actual de los estudios de eficacia escolar*. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, 3(1). Documento en línea, recuperado en: http://www.uv.es/RELIEVEv3n1_1.htm.
- Ferrer, G. (2006). *Sistemas de Evaluación de Aprendizajes en América Latina. Balance y desafíos*. Santiago: PREAL.
- INEE. (2005). *Plan General de Evaluación del Aprendizaje. Proyectos Nacionales e Internacionales*. México: Dirección de Pruebas y Medición, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Ravela, P. (1998). La evaluación y los centros escolares. En: Secretaría de Educación Pública. *Seminario Internacional de Evaluación de la Calidad de la Educación Básica*. México:SEP.
- Ravela, P. (Ed.) (2001a). *Los próximos pasos: ¿Cómo avanzar en la evaluación de aprendizajes en América Latina?* Santiago: PREAL.
- Ravela, P. (2001b). *¿Cómo presentan sus resultados los Sistemas Nacionales de Evaluación Educativa en América Latina?* Santiago: PREAL.
- Ravela, P. (2006). *Para comprender las evaluaciones educativas. Fichas didácticas*. Santiago: PREAL
- Ravela, P. y otros (2008). *Las evaluaciones educativas que América Latina necesita*. Documento No. 40, Santiago: PREAL.
- Ruiz, G. (2007). *Reflexiones desde la experiencia mexicana en evaluación educativa*. Mecanoescrito.
- Schmelkes, S. (1996). *La evaluación de los centros escolares*. Presentación en el Taller sobre Evaluación de Docentes y de Centros Educativos, organizado por la OEI y la SEP. Documento en línea, recuperado en: <http://www.campus-oei.org/calidad/sylvia.htm>

Tiana, A. (1996). La evaluación de los sistemas educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 10.

Tiana, A. (sf). Una mirada técnico-pedagógica acerca de las evaluaciones de la calidad de la educación. ¿Qué pretendemos evaluar, qué evaluamos y qué conclusiones podemos extraer de la evaluación? Madrid: UNED-IEA.

