

La experiencia de una evaluación de centros como factor de mejora de la calidad

Elena Martín

Introducción

El sistema educativo español arrastra un importante retraso con respecto a la mayoría de los restantes países de nuestro entorno (véanse como ejemplo los resultados de dos recientes informes de la OCDE, 2001a, 2001b). Dentro de esta valoración general, el campo de la evaluación de la enseñanza es uno de los ámbitos en los que más terreno nos queda por avanzar. A diferencia de lo que sucede en los países cuyos sistemas educativos obtienen mejores resultados en los variados y amplios indicadores de calidad que utilizan los estudios internacionales, en España existe una escasa cultura de la evaluación. Aunque en los últimos años se ha producido un importante avance, todavía son pocas las Comunidades Autónomas que cuentan con procedimientos regulares que les permitan conocer de forma periódica la situación del sistema educativo en su ámbito de gestión y son una minoría los centros que han puesto en marcha procesos estables de evaluación que les ofrezcan información sobre su funcionamiento.

Es muy importante realizar una evaluación que permita entender qué parte de los resultados de los alumnos se deben a la actuación del centro y cuál se explica por otros factores.

Sin embargo, se considera un principio educativo indiscutible que la evaluación es uno de los factores básicos para la mejora de la calidad de la enseñanza. Es más, podríamos aventurarnos a afirmar que la preocupación por la evaluación de la calidad de la enseñanza ha cobrado tal importancia que se corre el riesgo de que caigamos, como ha sucedido con otros temas, en una urgencia perentoria por llevar a cabo alguna actuación en este sentido sin reflexionar a fondo sobre el para qué y el cómo de la evaluación. Se aprecia en los últimos dos años una presión sobre los centros educativos para que cuenten con algún "marchamo" de calidad.

El objetivo de este artículo es presentar un modelo de evaluación de centros que viene funcionando desde hace seis años y que constituye, en nuestra opinión, una alternativa interesante a otros enfoques que tienen una gran presencia en nuestro sistema educativo. Para ello nos parece importante, antes de pasar a exponer esta experiencia, hacer una breve revisión de los principios teóricos básicos en este campo, para desde ellos valorar los distintos modelos con los que contamos. Éste será el contenido del primer apartado del texto. En el segundo se expondrá la fundamentación y metodología de la evaluación del Instituto IDEA, cuyos principales resultados se resumirán en el tercer epígrafe del artículo, para cerrar con unas breves reflexiones acerca de las líneas de mejora de los centros.

Decisiones de la evaluación

Como señalábamos en otro trabajo (Marchesi y Martín, 1999) y centrándonos exclusivamente en las evaluaciones con objetivo de mejora, frente a las otras dos más frecuentes —control y rendición de cuentas—, es preciso decidir, en primer lugar, si se opta por una evaluación: interna o externa. La interna es irrenunciable en un proceso de mejora, pero una visión externa puede completar esta perspectiva desde un enfoque menos endogámico que facilita el contraste y permite interpretaciones alternativas. La combinación de ambas opciones sería por tanto lo más adecuado.

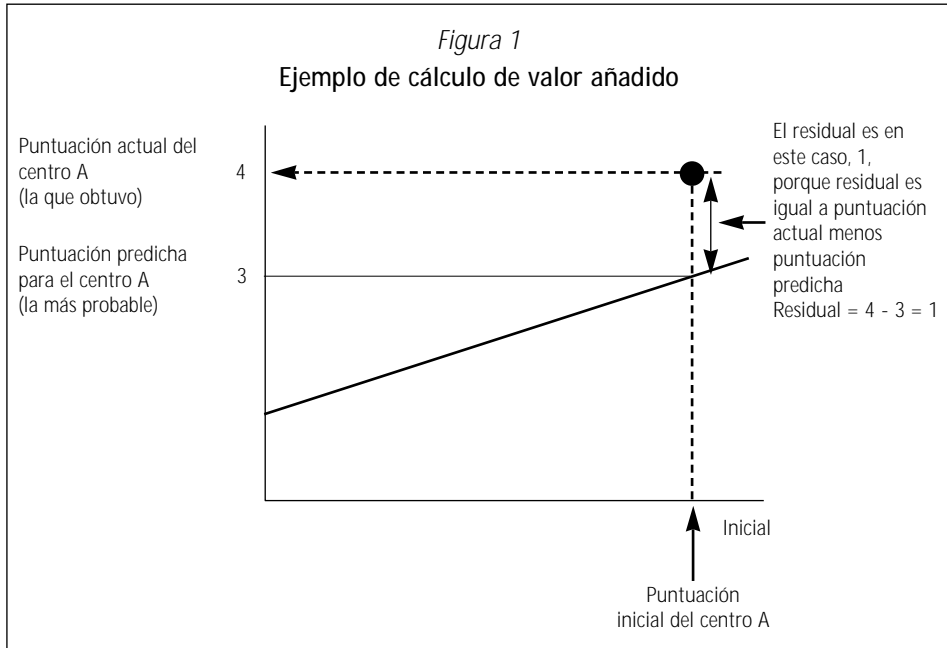
Un segundo aspecto que permite valorar la adecuación de los modelos se refiere a la amplitud de las dimensiones e indicadores que se considera deben estar incluidos en la evaluación. Algunas evaluaciones se limitan a tomar los rendimientos de alumnos como el único criterio para valorar un centro, como sucede en el caso de la selectividad. Otras, por el contrario, se centran exclusivamente en los procesos de funcionamiento y carecen de datos acerca del producto de esos procesos. Esta visión unidimensional de la evaluación es claramente insuficiente. Los modelos de evaluación más interesantes incluyen dimensiones al menos de cuatro tipos, de contexto, de entrada, de procesos y de resultados, como en el caso del modelo CIPP de Stufflebeam y Skinfield (1985). Es decir, valoran el nivel sociocultural de partida de los alumnos del centro, ya que las

investigaciones realizadas en este campo han puesto de manifiesto que es una variable con una alta correlación con los aprendizajes de los alumnos (Tiana, 2002); valoran el punto de partida de los estudiantes, como condicionante claro de los resultados; valoran los procesos de funcionamiento en el centro y en el aula; y, obviamente, valoran también los resultados. Por otra parte, el concepto de resultados que se utiliza también permite discriminar entre los modelos de evaluación, ya que unos consideran resultados tan sólo los aprendizajes de los alumnos, y habitualmente con un concepto muy restringido de aprendizaje, y otros en cambio incluyen otras dimensiones como la satisfacción de los distintos colectivos de la comunidad escolar, o la incidencia del centro en el entorno social en el que se encuentra ubicado.

Un tercer aspecto relevante en la caracterización de los modelos de evaluación es el uso que se hace de la información. La comparación de los centros en términos de jerarquías que se hacen públicas resulta en nuestra opinión muy negativa y no mejora en sí misma el funcionamiento de los centros. Este riesgo es aún mayor cuando los criterios que se utilizan para establecer el rango son además muy limitados, como sucede en el caso de clasificaciones basadas exclusivamente en los rendimientos de alumnos. Sin embargo, la comparación con otros centros puede resultarle útil a una escuela para tomar perspectiva con respecto a su visión interna y poder interpretar la información con otros referentes. Para que la comparación entre

centros cumpla un papel positivo deben cumplirse pues dos condiciones, la confidencialidad acerca de quiénes son los centros concretos que se está evaluando, y tener en cuenta en la comparación el nivel sociocultural de cada uno de ellos. Parece evidente que la comparación debe hacerse entre realidades semejantes. Los resultados académicos de un centro de nivel alto no pueden compararse con otro que escolariza estudiantes de un entorno sociocultural bajo. La comparación debe pues establecerse en relación con el nivel sociocultural.

Por último, es muy importante realizar una evaluación que permita entender qué parte de los resultados de los alumnos se deben a la actuación del centro y cuál se explica por otros factores. Los modelos que tienen en cuenta el valor añadido pretenden precisamente aportar esta perspectiva al centro evaluado. Cuando se conoce el contexto sociocultural y el nivel de aprendizaje con el que viene el alumno o la alumna y se controla el efecto de estas dos variables en los análisis, las diferencias positivas o negativas en el rendimiento pueden atribuirse con más fiabilidad a las características específicas del centro, como se ilustra en la figura 1. Se trata de salir al paso de una posible visión simplista de algunos centros que explican todo en términos de “la materia prima” que reciben. Al compararles con otros centros con igual contexto e iguales rendimientos de entrada, se les ayuda a entender que con la misma “materia prima” hay centros más capaces que otros de impulsar el aprendizaje de sus alumnado.



Estos criterios no son ni mucho menos exhaustivos, pero pueden servir para ayudar a valorar los modelos de evaluación que hasta el momento se han puesto en marcha en nuestro sistema educativo y, más en concreto, al que parece que está ganando más peso: el Modelo Europeo de Gestión de Calidad. Este enfoque es el que el Ministerio de Educación y Cultura y algunas otras administraciones educativas y patronales de la educación privada están poniendo en marcha en sus centros.

Una primera limitación del modelo de gestión de la calidad total es que no tiene en cuenta el contexto sociocultural de los centros. Recoge esta información como un dato más, pero no analiza todos los resultados

desde esta perspectiva. Por otra parte, no evalúa los rendimientos de los alumnos con pruebas específicas del modelo sino que se limita a tener en cuenta las calificaciones que el propio centro da, con la subjetividad que ello implica. No utiliza el valor añadido como enfoque de análisis e interpretación de los datos. Finalmente, no ofrece a los centros una referencia de su situación en relación con otros colegios e institutos semejantes.

Otro de los modelos con presencia sobre todo en los centros de formación profesional, la Certificación de ISO, muestra también estas limitaciones, si bien en este caso, el objetivo de la acreditación que otorga a los centros va dirigido fundamentalmente

a la comprobación de los requisitos físicos y de los procedimientos de funcionamiento y en su planteamiento excluye ya otros ámbitos de la evaluación.

IDEA: una red de evaluación y mejora

El modelo de evaluación que se lleva a cabo desde el Instituto de Evaluación y Asesoramiento Docente (IDEA)¹ pretende salir al paso de algunas de las limitaciones señaladas. Se trata de una red de evaluación en la que participan en este momento 240 centros públicos, concertados y privados de distintas Comunidades Autónomas españolas². Es una evaluación confidencial en la que cada centro desconoce los resultados del resto de los que componen la red, y longitudinal ya que se sigue a los alumnos desde que entran en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria³ hasta que la finalizan, buscando con ello el valor añadido de cada centro. Se trata de una evaluación con objetivo de mejora, y complementaria a la interna que cada centro realiza con sus propios medios.

En la evaluación, tomando como referente el modelo CIPP, se valora el contexto

sociocultural del alumnado, su nivel de aprendizaje al comenzar la etapa, los procesos de funcionamiento del centro y de enseñanza y aprendizaje en el aula, y los resultados obtenidos, tanto desde el punto de vista del rendimiento de los alumnos, como de la satisfacción de los tres grandes colectivos que componen la comunidad escolar: docentes, alumnado y familias. En el cuadro I se recogen estas dimensiones de la evaluación y en él puede observarse que el concepto de rendimiento es amplio y responde a un enfoque integral del aprendizaje, ya que, además de las áreas curriculares⁴, se valoran también las actitudes de los alumnos, sus estrategias de aprendizaje y las capacidades metacognitivas con las que enfrenta las tareas escolares.

Al centro se le devuelve información acerca de los resultados que ha obtenido cada uno de sus alumnos y alumnas en las diversas pruebas, con análisis diferenciados por cada uno de los grupos. Y se presentan todos los resultados en relación con los obtenidos por el resto de los centros de la red, pero también, y este es el dato más interesante, con los de los colegios e institutos de su mismo nivel sociocultural.

1. Es un Instituto sin ánimo de lucro financiado por la Fundación Santa María, dirigido por Álvaro Marchesi y cuyo equipo técnico está formado por Elena Martín, Rosario Martínez Arias, Amparo Moreno, Vicente Riviére, Enrique Roca, Alejandro Tiana, Leoncio Fernández, Eva María Pérez y Ricardo Lucena.

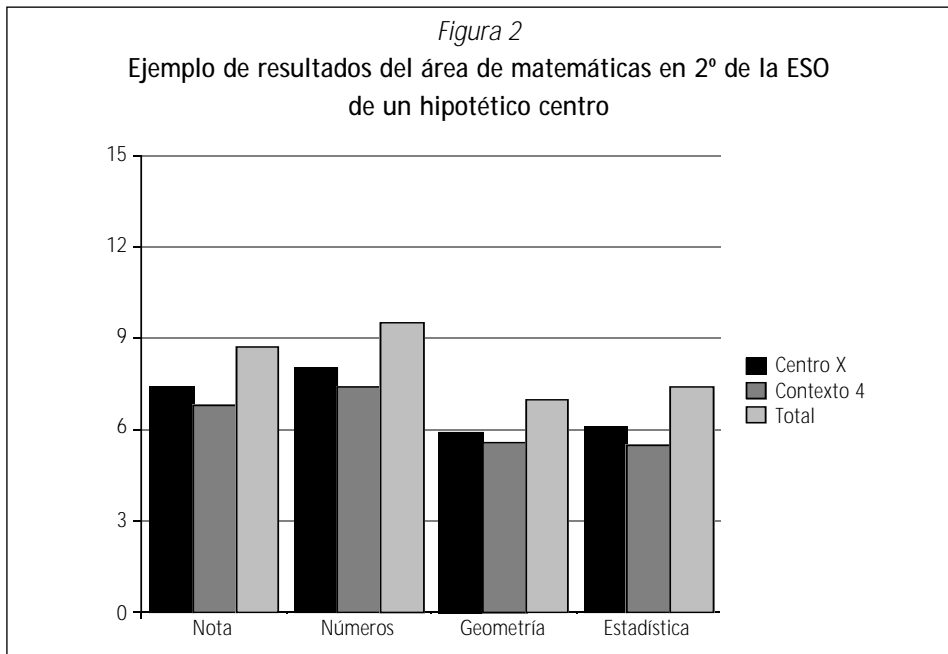
2. IDEA también ha comenzado un proyecto de evaluación en Brasil.

3. IDEA realiza también evaluaciones de Centros de Primaria y de Educación Infantil, pero su trabajo está centrado básicamente en la educación secundaria y es a este al que se refiere el conjunto de los datos del artículo.

4. Las restantes áreas del currículo no forman parte de la evaluación no porque no se consideran importantes sino porque sus contenidos no pueden ser evaluados adecuadamente, desde nuestro punto de vista, mediante pruebas cerradas de opción múltiple como las que se utilizan en este proyecto.

Tabla 1
Modelo de cuatro niveles para la evaluación de las escuelas

Nivel de entrada	Resultados iniciales de los alumnos
Nivel de contexto	Contexto sociocultural
Nivel de procesos	Procesos de centro Procesos de aula
Nivel de resultados	Alumnos <ul style="list-style-type: none"> • Áreas curriculares • Actitudes y valores • Estrategias de aprendizaje • Habilidades metacognitivas • Valoración del centro Padres <ul style="list-style-type: none"> • Valoración del centro Profesores <ul style="list-style-type: none"> • Valoración del centro



Como puede observarse en la figura 2, el centro que se ha cogido como ejemplo, si sólo comparara la media de los resultados de sus alumnos de 2º de la ESO en matemáticas con los del total, pensaría que son negativos, pero cuando los compara con la media de los centros de su mismo contexto sociocultural, se observa que está por encima. Los resultados de todas las pruebas incluidas en la evaluación se entregan durante los cuatro años con este esquema de análisis de forma que el centro puede interpretar su situación tomando como referente su propia evolución, pero también la de centros que se escolarizan un alumnado semejante al suyo desde el punto de vista del nivel sociocultural.

Lo que hemos aprendido en estos seis años

Una vez descrito brevemente el modelo de evaluación, vamos a presentar los principales resultados encontrados en los 31 centros de la Comunidad de Madrid

con los que comenzó la red, una vez que finalizaron el proceso de cuatro años en los que se siguió a las promoción de alumnos que empezó la ESO en el curso 1997-98⁵ (Marchesi y Martín, 2002). En el cuadro II, se recogen los datos relativos al número de estudiantes, docentes y familias que participaron en total en la evaluación.

Los principales predictores: aprendizajes de la primaria, habilidades metacognitivas y contexto sociocultural

Por lo que se refiere al aprendizaje de los alumnos en las diversas áreas analizadas se identificaron tres predictores. El nivel inicial de los alumnos al comenzar sus estudios de secundaria es, en todas las áreas y en todos los cursos, el principal predictor de los resultados posteriores que obtienen. Quiere esto decir que el nivel de los alumnos en 1º de la ESO es el mejor predictor de sus resultados en 2º y que éstos lo son para los de 4º de la

Tabla 2
Ejemplo de resultados del área de matemáticas en 2º de la ESO de un hipotético centro

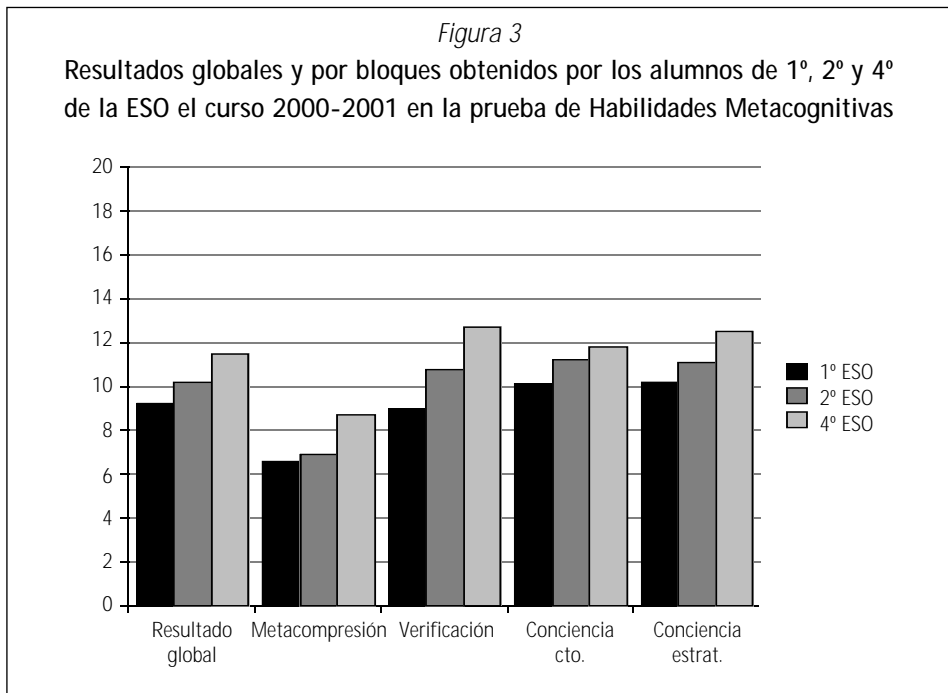
	Alumnos	Padres	Profesores
Nº Total por curso	1.900	1.900	1.080
Nº medio de sujetos que responden	1.835	1.050	630
Nº total de participantes a lo largo del estudio	13.500	13.500	1.080

5. Además de evaluar a los alumnos de esta promoción durante toda la etapa, cada año se evaluó también a los alumnos de 1º, 2º y 4º de la ESO con lo cual se obtuvieron tanto datos longitudinales como transversales.

ESO. Este dato, aunque esperable por la coincidencia de las investigaciones, puede resultar descorazonador al constatarse que el esfuerzo educativo durante la ESO se ve muy limitado por el nivel de los alumnos al acceder a ella. No obstante, es necesario tener en cuenta que sigue existiendo un porcentaje significativo de la varianza total de los resultados que se debe las diferencias entre los centros. La conclusión más importante que se deriva de este primer dato es que es preciso reforzar la educación infantil y primaria para mejorar el funcionamiento de la secundaria y los aprendizajes de los alumnos.

El segundo predictor más importante en todas las áreas es el desarrollo metacognitivo

de los alumnos, especialmente la capacidad de verificar los resultados y la metacompreensión. También se encontró una relación positiva entre la conciencia de los alumnos de que disponen de un amplio dominio de estrategias para aprender y los resultados de sus aprendizajes. En la figura 3 se muestran los resultados de los alumnos de los tres cursos de la ESO evaluados en los distintos aspectos evaluados en esta prueba. La alta capacidad predictiva de estas habilidades de toma de conciencia pone de relieve su importancia en el aprendizaje. El desarrollo metacognitivo no debe considerarse a la luz de estos datos una actividad marginal en el proceso de enseñanza, sino que debe constituir uno de sus



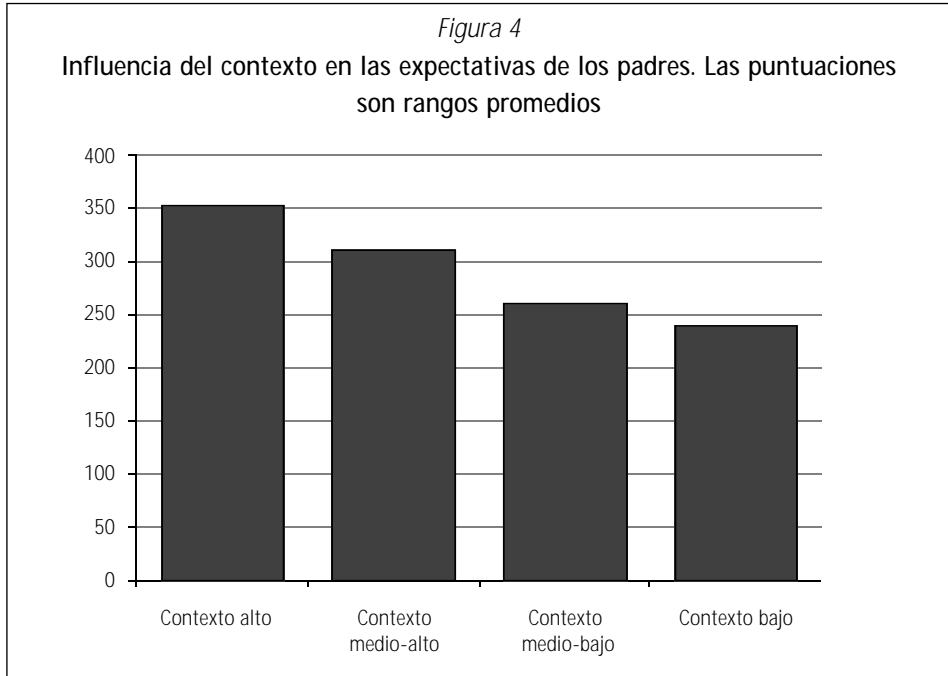
ejes prioritarios. La incorporación explícita de este objetivo en la enseñanza de las distintas áreas curriculares contribuye a mejorar sus aprendizajes.

El tercer factor más influyente en los resultados de los alumnos es el contexto sociocultural. Los datos recogidos también manifiestan la doble incidencia que otras investigaciones han constatado: por una parte a través de las condiciones individuales del alumno; por otra, a través del contexto medio del centro. Sin embargo, sus efectos no se extienden a todas las áreas y son inferiores a los anteriormente expuestos, los conocimientos iniciales y las habilidades metacognitivas. El contexto sociocultural individual del alumno manifiesta especialmente su influencia en los resultados de los alumnos de 2º y 4º de la ESO en Ciencias Sociales, en Lengua en 2º de la ESO y en Matemáticas en 4º de la ESO. En el resto de las áreas, su efecto no es significativo. Parece como si las áreas más vinculadas a los estudios humanísticos, lengua y ciencias sociales, la influencia del contexto individual fuera mayor que en las áreas científicas. En este supuesto, podría pensarse que el entorno cultural de la familia ejerce una mayor influencia en esas áreas mientras que es la escuela la más directamente responsable del progreso del alumno en el campo de las ciencias.

Por otra parte, el contexto medio del centro también manifiesta sus efectos en Matemáticas y en Ciencias Sociales pero no en el

resto de las áreas. No tiene, por tanto, un carácter general y no puede asimilarse sin más al “efecto composicional” que se ha encontrado en otras investigaciones. Además, sus efectos no se manifiestan en todos los contextos. Los resultados de este trabajo muestran que el conjunto de los efectos del contexto sociocultural comprobados estadísticamente es más reducido de lo que inicialmente se preveía, por las investigaciones anteriores. Sin embargo, su incidencia se acrecienta si se tiene en cuenta que el contexto sociocultural influye también en el nivel inicial de los alumnos, en las expectativas de las familias y en los procesos de centro.

Los resultados acerca de las expectativas son uno de los más interesantes ya que nos permiten entender uno de los mecanismos mediante los que el contexto sociocultural ejerce su influencia. Como se muestra en la figura 4, las expectativas de los padres de los alumnos de 2º y 4º de la ESO acerca del nivel de estudios que creen que alcanzarán sus hijos se ve influido por el nivel sociocultural. Se encuentran diferencias significativas entre el contexto 1 y los restantes. El contexto 2 supera a los 3 y 4 pero no hay diferencias entre los contextos 3 y 4. Por otra parte, hay que destacar el efecto de las expectativas de los padres como predictor del rendimiento de los alumnos prácticamente en todas las áreas y en todos los cursos de la ESO. Un resultado que se manifiesta controlando al mismo tiempo la influencia del contexto socioeconómico y



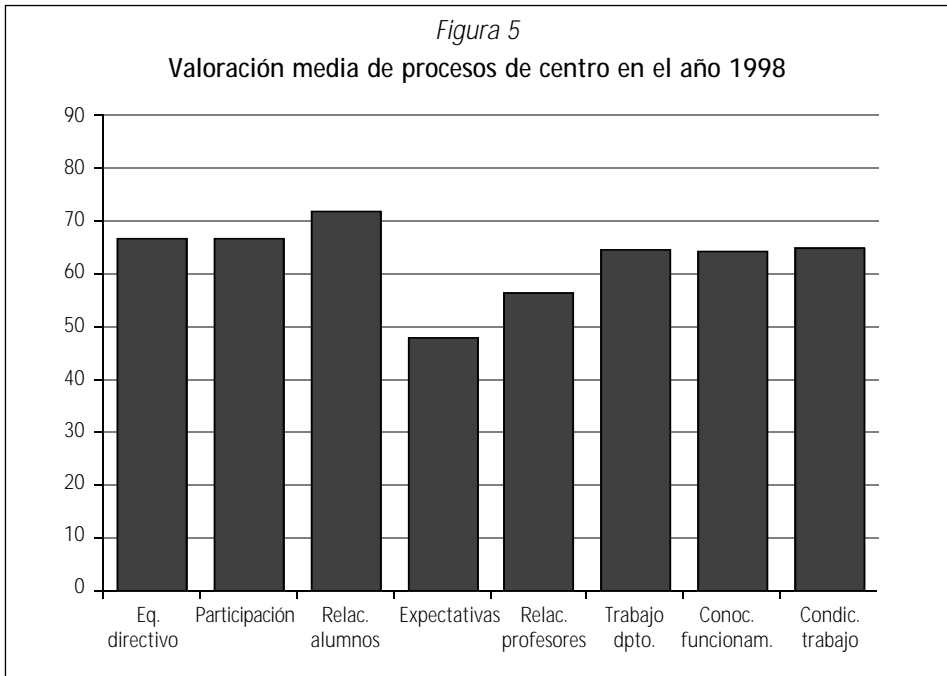
los resultados previos obtenidos por el alumno en cada una de las áreas estudiadas. Las expectativas de los propios alumnos también muestra una tendencia en la que se observa la influencia del contexto.

Los procesos de centro y aula

En la figura 5 se muestran los resultados de los distintos aspectos de funcionamiento del centro evaluados. Como puede observarse, también en este caso el papel de las expectativas hacia el centro y hacia el alumnado es importante. De hecho es el factor que los profesores valoran peor. Por lo que se refiere a la influencia del contexto sociocultural, los análisis realizados ponen de relieve que

ésta se manifiesta en las dimensiones de participación, relación con los alumnos, expectativas, relación entre los profesores y funcionamiento del centro.

Por otra parte, cuando en los análisis realizados no se controla el nivel inicial de los alumnos en las distintas áreas, aparece en todos los casos la influencia del equipo directivo. ¿Qué significa este resultado? Lo que pone de manifiesto es que la valoración del equipo directivo no contribuye directamente a que el centro obtenga resultados por encima de los esperados. Su influencia puede ser de forma indirecta, a través de la mejora de otros procesos de centro o de aula. Por otra parte, podría pensarse que son los mejores resultados

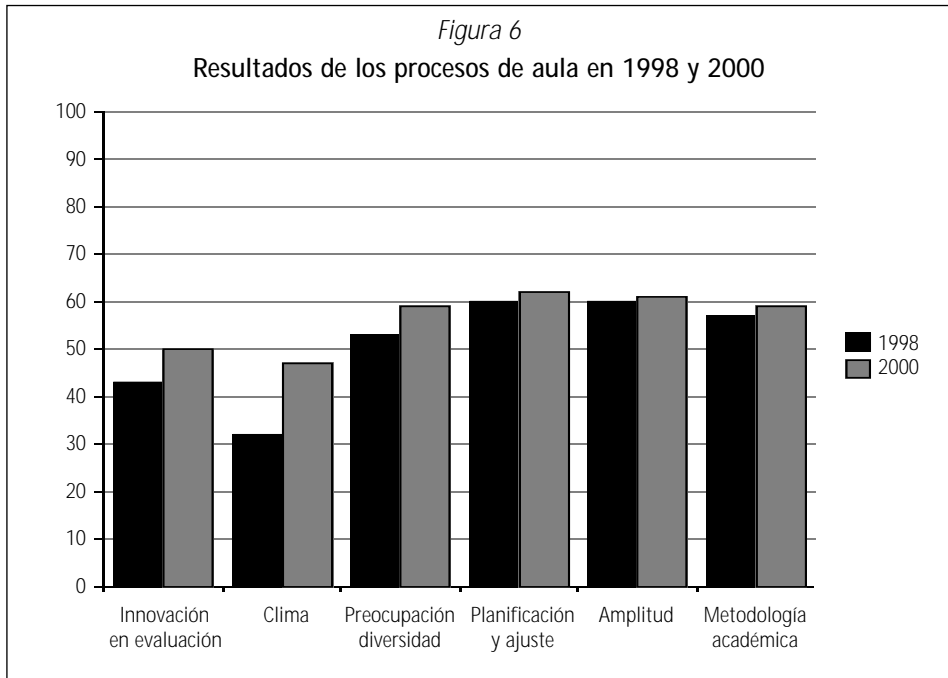


que obtienen los alumnos los que influyen en la mejor valoración del equipo directivo. Esto pondría de relieve que los procesos de centro no solo influyen en los resultados de los alumnos sino que los resultados que obtienen los alumnos también condicionan los procesos de los centros.

Por lo que se refiere a los procesos de aula, la figura 6 muestra que los dos aspectos en los que los profesores consideran que tienen más dificultades en su práctica en el aula son en mantener un clima adecuado y en llevar a cabo la evaluación. Más en concreto por lo que se refiere al clima, los docentes dicen tener una buena relación con sus alumnos y no encontrarse con excesivos episodios de violencia, aunque los escasos

que se producen creen una gran distorsión. El problema que ellos identifican tiene que ver con conseguir un clima de orden y serenidad que les permita a ellos enseñar y a los alumnos aprender. Estaríamos hablando más por tanto de problemas de disrupción y de escasa formación de los profesores en las estrategias de gestión del aula.

Por lo que se refiere a la evaluación, los profesores y profesoras admiten tener dificultades en llevar a cabo la que se refiere a su función formadora, es decir, aquella que tiene como objetivo no sólo que el profesor regule el proceso sino que sean los propios alumnos los que autorregulen su aprendizaje al tomar conciencia de cuándo aprenden y cuándo no y por qué lo hacen, qué

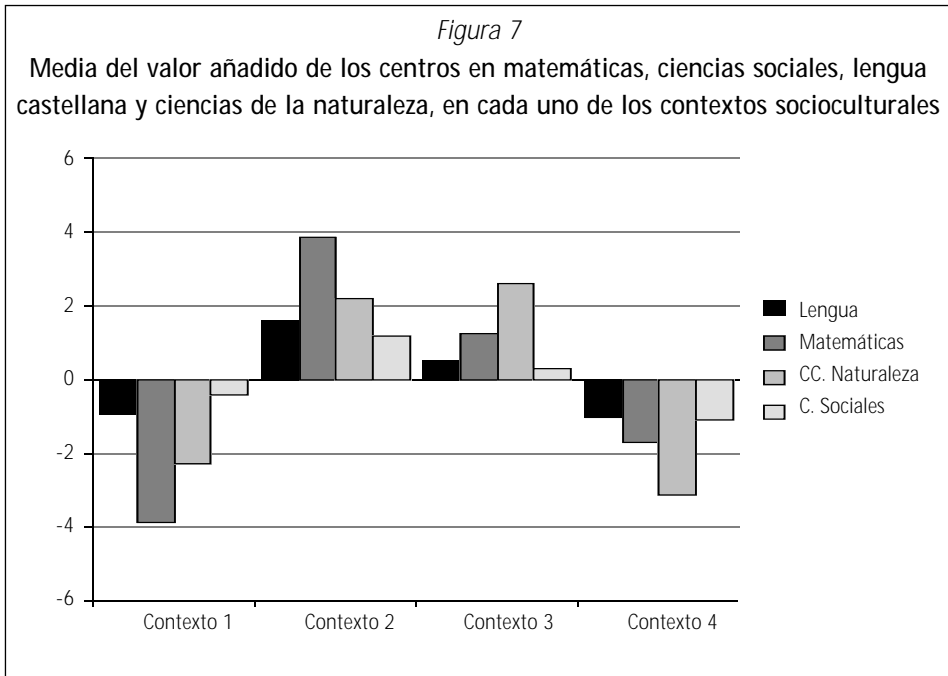


procesos son los que lo explican (Sannmartí y Jorba, 1995; Coll, Martín y Onrubia, 2001). Para ello es preciso favorecer la autoevaluación y la coevaluación, y promover que los alumnos realicen parte de las pruebas y sean conscientes de los criterios de evaluación. Los docentes reconocen que son actividades ausentes en su práctica, que, al igual que las estrategias de gestión, deberían ser por tanto prioridades en los programas de formación del profesorado.

Valor añadido e Índice de valoración

El valor añadido de un centro, o su residual en términos estadísticos, es como se ha señalado más arriba la diferencia entre los

resultados obtenidos por los alumnos y los que se esperaba que obtuvieran a partir su nivel inicial y de otras variables del alumno. El modelo de niveles múltiples que se ha utilizado en esta investigación permite establecer estas puntuaciones residuales controlando la influencia de otras variables como el contexto sociocultural. El valor añadido de una escuela refleja su aportación más específica al progreso de sus alumnos. Un valor añadido negativo refleja que la escuela no consigue que sus alumnos alcancen los resultados que podrían esperarse de ellos teniendo en cuenta sus conocimientos iniciales. Un valor añadido positivo representa que la escuela es capaz de superar los resultados que se predicen de sus alumnos.



Como se observa en la figura 7, los centros del contexto 2, medio alto, son los que presentan resultados más positivos, seguidos del contexto 3. Los centros de los contextos 1 y 4 presentan los perfiles más negativos. Estos datos deben analizarse con precaución dado el reducido número de centros que hay en la muestra. Esta reflexión debe aplicarse especialmente al contexto alto ya que en él el número de centros es incluso menor. Sin embargo, muestran una tendencia sobre la que se debe reflexionar. ¿A qué puede ser debido que los centros de los contextos intermedios, especialmente el medio-alto, presenten el valor añadido más positivo? En los datos recogidos anteriormente no ha aparecido ninguno que

podiera servir de explicación. Posiblemente las razones han de encontrarse en otras dimensiones: el interés de los alumnos y el esfuerzo de los centros por conectar con las demandas y posibilidades de las familias y de sus alumnos. Siendo sin duda un resultado muy interesante de la investigación, esta influencia del contexto sociocultural en el valor añadido de los centros no debe generalizarse de forma indebida. Puede haber centros individuales cuyo valor añadido no se corresponda con la media de los centros de su contexto, como así de hecho sucede.

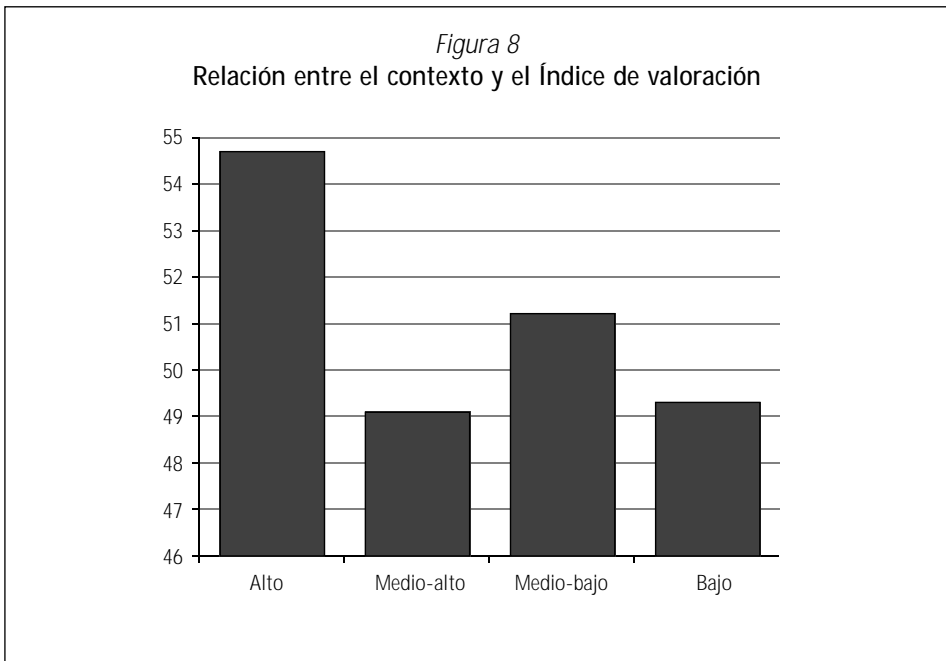
En la mayoría de las investigaciones los resultados suelen reducirse a los progresos

académicos de los alumnos. En el presente estudio se ha ampliado esta visión y se ha incorporado la valoración que los padres y los alumnos realizan sobre el funcionamiento de su centro. Y se decidió elaborar un indicador que sintetizara la opinión de los distintos sectores de la comunidad educativa: el Índice de Valoración de la Comunidad educativa.

Existe una cierta relación entre el contexto y el Índice de Valoración de la Comunidad educativa ($Eta=0.457$). Como se puede comprobar en la figura 8, el contexto alto tiene un índice superior al de los demás contextos, no manifestándose diferencias en los otros tres contextos.

Los datos también muestran una relación entre el Índice de Valoración de la Comunidad y el tamaño de los centros. Los pequeños tienen un índice significativamente superior al de los centros grandes, como se observa en la figura 9.

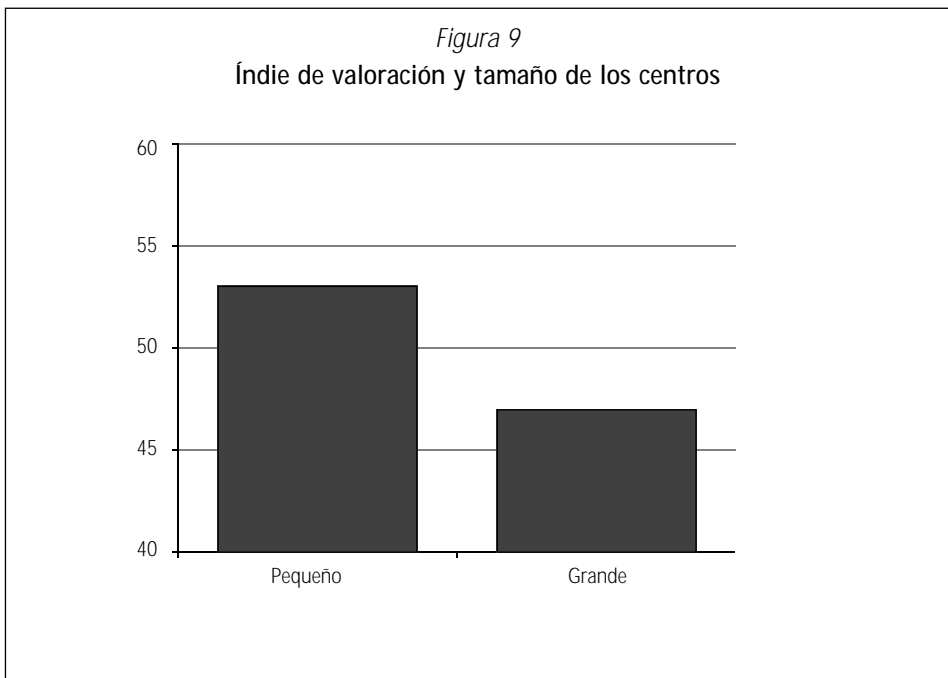
No se encuentran relaciones significativas entre el Índice de Valoración de la Comunidad educativa y los resultados de los alumnos en las distintas áreas curriculares, lo que indica su independencia con los resultados de los alumnos. En consecuencia, la valoración conjunta de los profesores, los padres y los alumnos sobre su escuela no está relacionada con los progresos académicos de los alumnos ni con



el valor añadido de la escuela. Posiblemente, las valoraciones de la comunidad educativa pueden actuar de forma indirecta a través de las relaciones que se establecen entre los miembros de la comunidad educativa, lo que a su vez interviene en el proceso de aprendizaje. Sin embargo, aparece una correlación significativa con la opinión que los alumnos de 1º, 2º y 4º de la ESO acerca de la importancia que el centro da a la educación en los temas transversales. Lo que no se puede saber con los datos disponibles es si el buen ambiente de un centro, que se expresa a través del Índice de Valoración de la Comunidad Educativa, contribuye a que las actitudes sean más tolerantes o si es la existencia de estas actitudes lo que

influye en la mayor satisfacción de la comunidad educativa.

Por último, se observa una correlación negativa entre el índice de valoración y el porcentaje de alumnos repetidores en cada centro. Es decir, cuanto mayor es el índice de calidad, menor es el porcentaje de alumnos repetidores que hay en los centros. No es posible determinar si la existencia de un porcentaje menor de repetidores es lo que incrementa la valoración de las escuelas o si es esto último lo que favorece la promoción de los alumnos. Pero, en cualquier caso, se pone de relieve que existe una clara relación entre la valoración de la comunidad y el porcentaje de repetidores de un centro.



Evaluación y mejora

Hasta aquí hemos presentado los principales resultados de la evaluación desde el punto de vista global, es decir de lo que nos permiten entender acerca del funcionamiento de los centros de educación secundaria. Es evidente que estos datos pueden derivarse propuestas de mejora a algunas de las cuales ya se ha hecho alusión. Pero no querríamos cerrar esta reflexión sin comentar lo que este proceso les ha supuesto a cada uno de los centros para sus propios planes de mejora.

Al finalizar los cuatro primeros años, se realizó una metaevaluación, en la que se preguntó a los equipos directivos y al profesorado de los centros acerca de su valoración del proceso. Los resultados fueron positivos ya que, por una parte la inmensa mayoría de los centros decidieron mantenerse en la red, y por otra en el cuestionario que

se utilizó la mayoría de las dimensiones obtuvieron una puntuación superior al cuatro en una escala de uno a siete. Cuando las valoraciones eran de los equipos directivos, la puntuación era un punto más alta, lo que significa que son fundamentalmente estos profesionales de los centros los que aprovechan en mayor medida la información de la evaluación. Por otra parte, la dimensión que peor valoraron los docentes fue la repercusión que los resultados de la evaluación habían tenido directamente en cambios en el aula. Los centros han empezado a introducir modificaciones en aspectos del funcionamiento del centro y de los proyectos curriculares, pero resulta más difícil avanzar en innovaciones en la clase. Para apoyar estos ámbitos de mejora el Instituto IDEA está desarrollando actuaciones específicas de formación y materiales didácticos que complementen el asesoramiento que hasta ahora se venía dando a los centros a partir de los informes de evaluación.

Bibliografía

COLL, C; MARTÍN, E. Y ONRUBIA, J. (2001) "La evaluación del aprendizaje escolar: dimensiones psicológicas, pedagógicas y sociales". En En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (coords.) *Desarrollo psicológico y educación. Vol II. Psicología de la educación escolar*.

MARCHESI, A. Y MARTÍN, E. (1999). "Tendencias actuales en la evaluación de los centros docentes". *Infancia y Aprendizaje*, 85, 5-18.

MARCHESI, A. Y MARTÍN, E. (Coords.) (2002) *La evaluación: de la educación secundaria. Fotografía de una etapa polémica*. Madrid: Ediciones SM

OCDE (2001a). *Education at a glance. OCDE indicators*. París: OCDE

OCDE (2001b). *Knowledge and skills for life. First results from PISA 2000*. París: OCDE.

- SANMARTÍ, N. Y JORBA, J. (1995): "Autorregulación de los procesos de aprendizaje y construcción de conocimientos". *Alambique*, 4, 59-77
- STUFFLEBEAM, D.L. Y SHINKFIELD, A.J. (1985): *Systematic Evaluation: A self-Instructional Guide to Theory and Practice*. Boston: Kluwer-Nijhoff. (Trad. cast.: Evaluación Sistemática. Guía Teórica y Práctica. Barcelona. Paidós-MEC, 1987)
- TIANA, A. (2002) "El contexto sociocultural en la evaluación de los centros educativos". En A Marchesi y E. Martín (Coords.) *La evaluación: de la educación secundaria. Fotografía de una etapa polémica*. Madrid: Ediciones SM.

Resumen

El artículo presenta la metodología y los resultados de una experiencia de evaluación de centros llevada a cabo por el Instituto de Evaluación y Asesoramiento (IDEA) en el que una red de Colegios e Institutos de Educación Secundaria Obligatoria viene participando hace seis años. Los resultados encontrados muestran que los principales predictores del rendimiento de los alumnos evaluados son: su nivel de conocimiento al empezar la etapa, sus habilidades metacognitivas y el contexto sociocultural al que pertenecen. En el texto se presentan también resultados relativos a los procesos de centro y de aula y se muestra el valor añadido alcanzado en cada contexto sociocultural así como el Índice de Valoración de la Comunidad Escolar. Esta reflexión se enmarca en un análisis de los distintos modelos de evaluación de centros que mayor peso tienen en este momento en el sistema educativo español.

Palabras clave: evaluación de centros, evaluación de rendimiento académico, valor añadido, educación secundaria.

Abstract

This article poses the methodology and results of an experience carried out by the Assessment and Evaluation Institute (IDEA). Several private and State Secondary Schools have taken part in this experience for years.

The results show that pupils' performance have to do with the knowledge they have when they begin secondary studies, their meta-cognitive skills and their socio-cultural context. This research also shows the results of school and classroom processes, the values of socio-cultural context and also how the school community values itself.

This experience follows the different evaluation models which are relevant nowadays in the Spanish Education system.

Key words: School evaluation, evaluation of school results, added value, secondary education.

Dra. Elena Martín Ortega

Departamento de Psicología

Evolutiva y de la Educación

Universidad Autónoma de Madrid

Cantoblanco

28049 Madrid (España)

e-mail: elena.martin@uam.es